

Contribution à une psycho-pédagogie de l'analyse grammaticale

THÈSE COMPLÉMENTAIRE

POUR LE DOCTORAT ÈS LETTRES

PRÉSENTÉE A

LA FACULTÉ DES LETTRES

DE L'UNIVERSITÉ DE PARIS

PAR

J. WITTWER

(7 décembre 1957)

IMPRIMERIE DELACHAUX & NIESTLÉ S.A.
NEUCHÂTEL (SUISSE)

1964

CONTRIBUTION A UNE PSYCHO-PÉDAGOGIE
DE L'ANALYSE GRAMMATICALE



Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41551513_0092

Contribution à une psycho-pédagogie de l'analyse grammaticale

THÈSE COMPLÉMENTAIRE

POUR LE DOCTORAT ÈS LETTRES

PRÉSENTÉE A

LA FACULTÉ DES LETTRES

DE L'UNIVERSITÉ DE PARIS

PAR

J. WITTWER

(7 décembre 1957)



IMPRIMERIE DELACHAUX & NIESTLÉ S.A.
NEUCHÂTEL (SUISSE)

1964

Cet ouvrage paraît dans la collection « Actualités pédagogiques et psychologiques » aux Editions Delachaux et Niestlé, Neuchâtel (Suisse) et Paris 7^e, 32 rue de Grenelle.

INTRODUCTION

L'analyse grammaticale est l'un des aspects de l'enseignement du français. D'une manière générale, elle vise à développer la connaissance des systèmes de la langue. Ce faisant, d'une part, elle facilite la compréhension des textes, et d'autre part, elle contribue à une meilleure utilisation de la langue. L'analyse grammaticale comprend deux opérations essentielles :

- 1) la division du discours (ou syntagmatique),
- 2) la classification des éléments ainsi obtenus (ou systématique).

— Comment facilite-t-elle la compréhension des textes ? Par exemple, dans les trois vers suivants :

« Combattre un ennemi pour le salut de tous,
Et contre un inconnu s'exposer seul aux coups,
D'une simple vertu c'est l'effet ordinaire. »

(*Horace*, acte II, scène III)

La réduction structurale à un ensemble prédicatif sujet-verbe-attribut, éclaire définitivement le sens de ces trois vers :

1^{re} proposition infinitive sujet : « Combattre un ennemi pour le salut de tous. »

2^e proposition infinitive sujet : « Et contre un inconnu s'exposer seul aux coups. »

Verbe copule : est.

Groupe attribut : « l'effet ordinaire d'une simple vertu ».

Il reste ensuite à expliquer la tournure du dernier vers avec « c'est... » tournure qui permet de mettre en valeur l'expression désirée.

— Comment contribue-t-elle à une meilleure utilisation de la langue ? Elle explique, par exemple, pourquoi telle construction est

incorrecte ou à déconseiller. C'est ainsi qu'une bonne analyse de « On » et de « Nous » permet d'éviter la faute grossière qui consiste à employer *on* et *nous* dans un même passage : « *Nous* sourions à ces propos et, fort intéressés, *on* s'approcha pour mieux écouter. » (*Nous* : 1^{re} personne du pluriel ; *on* : 3^e personne du singulier.)

C'est encore le remplacement de la proposition relative, correcte mais lourde, par une infinitive :

« Nous vîmes toute la troupe qui s'approchait au grand complet. »

« Nous vîmes toute la troupe s'approcher au grand complet. »

Ainsi, même avec les procédés actuels d'analyse, il est possible d'améliorer la connaissance et la pratique du français, à supposer que ces procédés soient adaptés aux possibilités des enfants. Mais l'analyse traditionnelle est actuellement fortement ébranlée par de nombreux essais de nouvelles syntagmatiques et de nouvelles systématiques.

L'analyse traditionnelle était solidement soutenue par la séculaire division en « parties du discours », c'est-à-dire par la division en « espèces de mots ». Or, « Vendryes, président du vi^e Congrès international de *linguistique* à Paris, en résumant dans son discours de clôture les résultats du congrès, a constaté la crise de la linguistique moderne en disant que les linguistes ne sont même pas d'accord de ce que c'est qu'un mot, élément fondamental de l'objet de leurs études » et Knud Togeby expose les onze conceptions possibles du mot ¹.

Les syntagmatiques actuelles s'échelonnent des théories structuralistes, illustrées par exemple par la phono-morphologie de Z. Harris ², la glossématique de L. Hjelmslev ³, aux théories logico-psychologiques, illustrées entre autres par G. Galichet ⁴ et M. Regula ⁵.

Les premiers tendent à rejeter tout recours aux signifiés, c'est-à-dire tout recours à l'organisation des représentations chez le sujet utilisant la langue ; celle-ci devient « objet » indépendant, mais objet d'un type particulier, vidé de toute substance, bref, la langue devient une « forme », pour employer le terme saussurien. Cette « forme » est complexe et multiple : il s'agit de la décrire et de l'expliquer en dégageant les éléments successifs et leurs rapports.

¹ KNUD TOGEBY, « Qu'est-ce qu'un mot ? », *Travaux du Centre linguistique de Copenhague*, 1949, tome V, p. 97.

² Z. HARRIS, *Methods in structural linguistics*, The University of Chicago Press, 1951.

³ L. HJELMSLEV, *Prolegomena to a theory of language*, Memoir 7. Translated by Francis J. Whitfield, Waverly press inc. Baltimore, 1953.

⁴ G. GALICHET, *Essai de grammaire psychologique*, P.U.F., 1947.

⁵ M. REGULA, *Grundlagen und Grundprobleme der Syntax*, Heidelberg, C. Winter, 1951.

Les seconds, au contraire, partent des contenus de pensée et cherchent le parallélisme entre les « éléments de pensée » et les « éléments de langue », d'une part, entre les rapports des « éléments de pensée » et les rapports des « éléments de langue » d'autre part.

Il aurait été possible, dans le présent travail, de négliger cette crise de la linguistique, et de s'en tenir aux données classiques : le mot, la proposition, la phrase. Mais cette trilogie, d'ailleurs insuffisante — l'intervalle entre le mot et la proposition est riche d'éléments intermédiaires — est engagée dans la signification : les dictionnaires, recueils de mots, sont, par définition, des ouvrages sémantiques : les propositions et les phrases sont, elles, les témoins du mouvement et des pauses du développement sémantique, les formes mêmes des communications.

Ainsi, au départ, le choix méthodologique aurait été fait : pas d'analyse grammaticale sans recours à la signification. Il est certainement préférable de rappeler les deux grandes orientations de la syntagmatique. Et cela d'autant plus que, sur le plan de la psychologie de l'enfant, les données significatives jouent le rôle prépondérant. Face à un fragment de discours, l'enfant est d'abord apte à découvrir les ensembles d'indices linguistiques évoquant un réel en situation. L'analyse axée sur les rapports de signifiants est plus tardive et est sujette à des résistances qui se prolongent souvent jusqu'à la fin de l'adolescence.

C'est pourquoi il nous aurait été facile de faire confiance aux seules théories s'appuyant sur la signification. Mais, si leurs fondements paraissent relativement justifiés, leur manque de rigueur, l'absence de vérification expérimentale, leur subjectivité en un mot, sont une gêne et un reproche constant pour une recherche objective, car, en fait, de quelque manière que l'on aborde le problème, si tout fait linguistique suppose un transfert de signifiés, ce transfert nécessite la transformation de signifiés en signifiants, de signifiants en signes et réciproquement. Quelle que soit l'incomparable puissance synthétique de l'« activité nerveuse supérieure », la signification dépend physiologiquement de la perception de signaux oraux ou visuels.

Ces remarques ne sont pas l'unique fruit de la spéculation ¹.

Elles permettent de poser le postulat suivant : « Tout élément linguistique a une valeur significative. La nature significative de tous les éléments linguistiques est comparable et n'est différenciée que par

¹ Les résultats expérimentaux exposés dans la thèse principale soutiennent ces remarques.

le degré de liberté laissé à chaque élément par le réel extra-linguistique¹ : ex. : entre l'élément phonématique (*p*) et l'élément lexical « *Paris* », il n'y a pas de différence de nature sur le plan significatif : l'élément phonématique (*p*) a une liberté de composition significative plus élevée que celle de l'élément lexical « *Paris* » puisqu'elle permet non seulement toutes les compositions possibles avec « *Paris* », mais également toutes celles qu'elle autorise avec des éléments de niveaux analogues à « *Paris* » : *p*-arapluie, *p*-otiron, *p*-élerin... etc. De même, « *Paris* » a une liberté de composition supérieure à « *Paris est la capitale de la France* » puisque « *Paris* » est libre d'appartenir non seulement à toutes les combinaisons possibles avec cette proposition, mais à toutes les combinaisons des diverses propositions auxquelles il peut appartenir.

Cependant, l'écart entre la valeur significative d'un phonème et celle d'une phrase est tel qu'il nécessite un jalonnement catégoriel de la valeur significative. Trois systèmes de signalisation dépendant de la même nature significative seront établis :

— Le premier, système grapho-phonique, comprendrait les indices linguistiques de puissance représentative pratiquement nulle : les signaux (S_1).

— Le second, système morpho-phonétique, comprendrait des indices linguistiques de puissance représentative variable : les signes et les signifiants, du moins au plus représentatif (S_2).

— Le troisième, système logico-psychologique, intéresserait les éléments cognitifs de l'individu, susceptible d'opérer l'adéquation entre les deux premiers et le réel ; en somme, le système qui permet le passage direct et inverse des signaux, signes et signifiants du réel, aux signaux, signes et signifiants de la langue (S_3).

Qu'entendre par « des indices de puissance représentative nulle », par « indices de puissance représentative variable » ? Un indice linguistique peut être perçu en situation (cas habituel) ou pour lui-même (sans contexte relatif). Dans le premier cas, il sera dit intégré et dans le second cas, non intégré :

Système 1

- Un signal non intégré ne représente rien d'autre que sa réalité sensorielle — ex. : la lettre *p*, le son (*p*).
- Un signal intégré permet des différenciations sans représentation — ex. : (*fa*) et (*va*).

¹ Tout élément participant à la construction et à la transmission d'une signification est de nature significative. Il y a signification dès qu'un élément devient symbolique, c'est-à-dire dès que le réel lui accorde une valeur représentative.

Système 2

- Un signe non intégré peut représenter sa réalité sensorielle ou une ou plusieurs de ses valeurs représentatives — ex. : « par » peut suggérer une idée de lieu ou de cause ou de moyen — « à » une idée de but ou de possession ou de temps ou de manière ou de moyen.
- Un signe intégré représente une et une seule valeur représentative — ex. : la cause : *par* crainte; le but : un fer à repasser.
- Un signifiant non intégré ne représente pas sa réalité sensorielle (sauf en cas de maladie : alexie, aphasie) et peut représenter à la fois plusieurs valeurs — ex. : quand, bureau, peser, un cas étrange.
- Un signifiant intégré représente une et une seule valeur représentative — ex. : *Quand* venez-vous? — *Quand* la lumière s'éteindra, avancez sans crainte.
ex. : Le *bureau* se réunira — Un *bureau* Empire
ex. : *Pesez* vos expressions! — Ce meuble *pèse* lourd ¹
ex. : Ce malade est *un cas étrange*.

Système 3

- Le troisième système correspond à l'intégration des deux premiers dans le « signifié ». Il comprend à la fois l'organisation des données signifiantes (les discours et les textes) et les moyens de signifier, c'est-à-dire les opérations mentales de celui qui parle, lit, écoute, écrit, ou plus encore, réfléchit sur ces opérations. Il devrait expliciter, ou tout au moins rapprocher les points de vue de la syntaxe du réel et de la syntaxe de la langue.

Signaux, signes, signifiants, signifiés ; quatre niveaux intéressant le même phénomène ! Ce qui les différencie, c'est essentiellement leur dépendance croissante vis-à-vis des situations. Alors qu'on peut envisager un signal pur (ou presque), réduit à une sensation sans avenir, c'est-à-dire n'étant intégrée à aucune situation (du fait d'ailleurs qu'il peut appartenir à une multitude de situations disparates), il est impossible d'envisager un « signifié », c'est-à-dire une actualisation de signes et de signifiants, non intégré à l'évocation d'une situation précise. Autrement dit, quand on parcourt le phénomène de la communication depuis les oppositions perceptives (sons et graphies)

¹ Signe et signifiant intégrés présentent la même définition : « par » et « crainte » sont significatifs dans *par crainte*, mais cette signification se disperse pour *par* quand il n'est pas « intégré ».

Une proposition, une phrase sont des agencements de signifiants intégrés.

jusqu'aux représentations évoquées, on va d'un potentiel indéterminé d'arrangements grapho-phoniques vers une structure de plus en plus déterminée par le « signifié », c'est-à-dire par l'objet de la communication.

Qu'on nous permette quelques exemples pour éclairer ces schémas abstraits : un chasseur et un guide cherchent les traces d'un fauve. Ils ne parlent pas la même langue. Cependant, le chasseur connaît quelques termes relatifs à la chasse. Quand le guide s'écrie : « les traces ! », les excitants phoniques rassemblés en un tout connu du chasseur produisent l'effet voulu par la communication. Le système 1 est responsable de l'émission phonique du guide. Le système 2 est responsable de la première identification du terme indigène en tant que signifiant. Enfin le système 3 montre le passage du signifiant au signifié par une interprétation correcte de la situation et du terme.

Si notre guide accompagne maintenant un linguiste non chasseur, ignorant le premier mot de la langue indigène (c'est une supposition !), l'exclamation « les traces ! » évoquera un système du type n° 1, sans référence au système n° 2.

Supposons enfin qu'un animal connu des deux hommes traverse devant eux. Le guide le nomme en le montrant. Le système 3 interprète alors le système 1 et fournit un élément du système 2. C'est un procédé du même ordre qui permet parfois de découvrir le sens d'un terme d'une phrase en langue étrangère, phrase dont nous comprenons la syntaxe et tous les autres signes et signifiants.

Lorsqu'il s'agit d'une langue bien connue, il est clair que le système 1 acquiert une validité et une souplesse telles que le jeu de la communication paraît se réduire aux systèmes 2 et 3. L'importance de chaque système varie selon les situations de communication :

— que l'on écoute parler sa propre langue par un étranger et l'on mesure l'importance du système 1 ;

— que l'on écoute ou qu'on lise un auteur difficile et l'on mesure l'importance du système 3 ;

— que l'on écoute ou qu'on lise une langue étrangère dont la structure est familière, mais dont on connaît mal le vocabulaire, et l'on mesure l'importance du système 2.

Ainsi, selon l'orientation du phénomène de communication, tel système est dégagé, tel autre estompé. Mais ils sont toujours présents tous les trois dès qu'il y a communication valable. Cette conception a l'avantage de s'adapter aux diverses tendances de la linguistique. Les structuralistes insisteraient sur l'importance du système 1 : de lui dépend souplesse et richesse du langage. Les « idéologues » insisteraient

sur l'importance du système 3 : sans lui, il ne saurait y avoir de systèmes 1 et 2. Enfin, les enseignants insistent sur l'importance du système 2 (signes et signifiants) car il est le résultat pratique de la combinaison permanente des systèmes 1 et 3 : les textes et les discours ! En raison de ce caractère médian, il est moins susceptible de se formaliser dans un ensemble théorique. *L'école de Prague* et *l'école américaine* ont pu adopter une position rigoureuse parce que fondée sur l'organisation du système 1. *L'école de Genève*, le *cercle de Vienne*, ont pu fonder leurs théories à partir du système 3, les premiers s'appuyant sur la logique classique, les seconds sur la logistique. Mais le système 2, la grammaire, pris entre les signaux élémentaires et le réel, n'a pu réussir à établir un système cohérent de signes et de signifiants. C'est ce que K. Togeby exprime quand il écrit : « Les différents courants de la linguistique se laissent caractériser par l'analyse qu'ils préfèrent parmi les trois que nous venons de nommer : l'analyse fonctionnelle, celle des signes, et celle de la substance. La grammaire traditionnelle est inconséquente, elle emploie tantôt l'une, tantôt l'autre des analyses, comme il ressort de sa terminologie : substantif (analyse sémantique), préfixe (analyse des signes), participe (analyse fonctionnelle). ¹ »

Cette inconséquence de la grammaire traditionnelle s'explique par ce jeu d'interférences entre les trois systèmes. Du point de vue didactique, tous ces systèmes sont en jeu, et dès le plus jeune âge ; si l'on en croit les observations récentes, les babillages du bébé sembleraient contenir une richesse phonématique supérieure à celle dont il aura besoin pour s'exprimer dans sa langue maternelle ². C'est bien ici l'action du milieu joint à l'action de l'enfant qui vont réduire l'effervescence phonématique du « système 1 » et l'organiser en un « système 2 ». Le besoin d'adaptation au milieu est tel que cette didactique agit de manière très efficace pour la plupart des enfants normaux.

A l'âge de l'apprentissage de la lecture, la didactique se trouve devant le problème suivant : faut-il que l'enfant (système 3) débute par l'étude des sons (assimilables au « système 1 ») ou par l'étude des mots (assimilables au « système 2 ») ou par l'étude des syllabes (compromis entre les deux procédés) ? C'est le débat toujours ouvert entre

¹ KNUD TOGEBY, *Structure immanente de la langue française*, Copenhague 1952, p. 11.

² A. GRÉGOIRE, « L'apprentissage de la parole pendant les deux premières années de l'enfance », *J. de Psychologie*, 1933.

Cf. aussi R. JAKOBSON, « Les lois phoniques du langage enfantin et leur place dans la phonologie générale », dans *Principes de phonologie* par TROUBETZKOY, 1949.

les partisans de la méthode traditionnelle ou synthétique et les partisans de la méthode nouvelle, analytique, mieux connue sous le nom de méthode globale ¹.

Enfin, pour parfaire l'acquisition du maniement de la langue, la grammaire... et l'analyse grammaticale scolaire. Ici encore, deux méthodes possibles, transposées sur un nouveau plan. Elles cherchent l'une et l'autre à faire correspondre les données du « système 3 » aux données du « système 2 ».

La méthode traditionnelle, synthétique, prend pour point de départ, non pas un ensemble significatif complet, c'est-à-dire articulant au moins deux représentations du réel — je vois Jean ; Paul est au jardin — mais le mot, c'est-à-dire le terme constituant les « parties du discours ». L'ensemble significatif complet, la proposition, est un assemblage de mots. Les exercices illustrant cette méthode sont de deux sortes : l'*analyse* dite « *grammaticale* » qui consiste à ranger le mot dans sa catégorie et à en trouver la fonction, et l'*analyse* dite « *logique* » qui consiste à ranger la proposition dans sa catégorie et à en trouver la fonction. Phrase, proposition, mot, tels sont les pivots de cette analyse. Depuis quelques années, cette analyse traditionnelle s'est enrichie d'un nouvel élément : *le groupe de mots*. Cette division si utile n'a pas encore été rigoureusement définie. D'une façon sommaire, on peut dire qu'elle isole le groupe d'éléments linguistiques remplissant l'une des fonctions grammaticales fondamentales : SUJET, OBJET, ATTRIBUT, CIRCONSTANCES et PROCÈS (verbe ou groupe verbe). Bref, tandis que les enfants de notre génération accordaient au seul mot « fils » la fonction de SUJET, dans

« Le fils du boulanger jouait aux osselets »

la plupart des enfants d'aujourd'hui l'accordent au groupe entier « le fils du boulanger ». L'analyse traditionnelle est actuellement minée par la tendance à isoler les éléments en fonction des représentations immédiates évoquées par la communication.

La seconde méthode, analytique, non encore systématisée consiste à envisager résolument quelles sont les données du « système 2 » correspondant aux données de représentations immédiates du « système 3 » pris comme référence. C'est ce type de syntagmatique qui sera exposé au début du chapitre IV. Elle aura nécessairement des points de rencontre avec l'analyse traditionnelle améliorée par l'adjonction d'un

¹ R. DOTTRENS, *L'apprentissage de la lecture par la méthode globale*, Delachaux et Niestlé, 1947.

niveau « groupe de mots ». Des procédures rigoureuses lui permettront d'aborder et de rendre compte de tous les types de discours.

Un tel point de départ est évidemment à l'opposé de celui des syntagmatiques structuralistes les plus avancées ; cependant, il est visible que les éléments isolés par cette méthode de « significations décroissantes » sont bien souvent comparables à ceux isolés par les méthodes de substitution.

Ce n'est pas par goût de la contradiction que nous proposons cette méthode, mais simplement parce que, d'une part, elle s'accorde avec une didactique efficace de l'analyse grammaticale, et que, d'autre part, elle permet, sur le plan de la connaissance, de renouer le lien entre logique et grammaire.

A ce propos, il est extrêmement curieux de constater que le fondateur de la glossématique, L. Hjelmslev, relie l'implication linguistique à l'implication logique : « We draw attention to the fact that this use of the term implication agrees with that of logistics and is only a special instance of it. ¹ » Mais nous montrerons ailleurs qu'il ne s'agit pas de la véritable implication logique, mais d'un simple système de correspondances.

Le lien renoué entre logique et grammaire est beaucoup plus étroit. La logique scientifique, ou logistique, permet de formaliser certaines opérations de pensée pouvant s'appliquer à divers systèmes du réel. C'est ainsi que B. Inhelder et J. Piaget l'ont récemment appliqué à des raisonnements d'enfants à propos du développement de la compréhension de différents problèmes de physique ². La langue est un système pouvant représenter tel système du réel en l'absence de ce dernier ; la logistique peut donner un schème abstrait de ce même système ; elle peut donc construire une représentation formelle de ce système tandis que la langue en donne une représentation significative. Est-il possible qu'il n'y ait aucune corrélation entre ces deux formes de représentation, issues, en fait, du même « système » et s'appliquant au même donné ?

Il a été démontré dans la thèse principale ³ que l'analyse enfantine de ce type d'organisation qu'est une langue est d'abord une analyse adhérent aux rapports des réels représentés et non une analyse axée

¹ L. HJELMSLEV, *op. cit.*, p. 58.

² B. INHELDER et J. PIAGET, *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*, P.U.F., 1955.

³ J. WITWER, *Les fonctions grammaticales chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, 1959. Dorénavant, cette thèse sera désignée par l'abréviation : *Les fonctions grammaticales*.

sur les rapports des signifiants en tant que signes plus ou moins indépendants du représenté. Bien entendu, cette analyse se diversifie, se complique, mais cet enrichissement ne peut être fructueux et efficace que s'il découle d'une analyse à partir de *l'action réelle ou de l'action intériorisée*. De même que les faits physiques, les faits de langue suscitent chez un sujet analysant *certaines schèmes opératoires et inversement, ces schèmes opératoires organisent ces faits linguistiques comme ils ont organisé les faits physiques*. Autrement dit, l'outil logique ne doit pas être conçu comme un a-priori, mais comme une coordination progressive des opérations mentales, résultant, pour les faits de langue, de la confrontation des *systèmes signifiants-signifiés du discours avec les systèmes de références significatives de l'enfant*. La logique serait ainsi la formalisation des rapports constructifs opérés par l'enfant. Comme la langue est un système qui permet de communiquer entre sujets les rapports objet-objet, sujet-sujet, sujet-objet, il est normal qu'elle participe activement à la formation des systèmes logiques (cf. la logique classique) et que sa structure physique même (sons et graphies) ne soit pas totalement étrangère à ces schèmes. D'ailleurs, les structuralistes n'admettent-ils pas comme « fonctions » certaines combinaisons que l'on peut réduire à des opérations de la logique bivalente ? Ces fonctions étant limitées à l'explication d'oppositions disjointes de toute représentation, elles ne peuvent rendre compte que des aspects mécaniques des langues. Dès que l'on dépasse le simple aspect de liaisons mécaniques, on plonge dans le monde de la signification, sans laquelle le phénomène de communication n'existerait pas.

Placée au carrefour des divers plans de ce moyen de connaissance qu'est la communication verbale, la grammaire didactique oscille sans cesse entre les schèmes du sujet parlant (organisation des signifiés) et les schèmes de l'objet (organisation des signaux et des signes), essayant d'établir une organisation de signifiants satisfaisant tous les systèmes. Les discussions à propos de la définition du mot relèvent de la même question.

Une bonne analyse grammaticale établirait donc une division et une classification des discours et des textes convenant à la fois au système des signaux, des signes, des signifiants et des signifiés. Une telle analyse contribuerait sans aucun doute à une connaissance de plus en plus précise des phénomènes linguistiques, mais comme il faut sans cesse travailler sur plusieurs systèmes à la fois, cette analyse sera extrêmement complexe.

Ce n'est évidemment pas sous cette forme hautement réflexive que l'analyse grammaticale sera présentée aux enfants. Toute véritable

« analyse réflexive » ne saurait débiter avant l'âge moyen de 12 ans. Ce qui ne signifie pas qu'il n'y ait aucun travail préparatoire à exécuter avant cet âge. Jusqu'ici, et nous le verrons au chapitre II, les travaux demandés par l'enseignement traditionnel ont abouti à un ensemble de notions complexes, inutilisables la plupart du temps pour l'amélioration de la pratique de la langue et pour une étude sérieuse et profonde des systèmes linguistiques. Si, pour le linguiste, la langue est une entité définie *a priori*, elle ne l'est pas pour l'enfant qui entre à l'école primaire, ni même pour l'enfant qui a appris à lire et à écrire. L'enfant ne connaît que des situations, des emplois : il écoute et il parle, puis il lit et écrit. Comment peut-on lui demander de réfléchir sur la langue, alors qu'il commence à peine à tenter quelques combinaisons sur les choses concrètes ? Cette attitude de l'enfant est aussi celle de tout le monde, à l'exception des linguistes, des enseignants et de leurs élèves ; chacun écoute, parle, lit, écrit ; et si chacun réfléchit à ce qu'il écoute, et lit, combine ce qu'il dit et écrit, c'est à propos des choses représentées et évoquées, non à propos de ce avec quoi elles sont représentées et évoquées. Il reste bien entendu qu'en deçà de cette réflexion consciente se déroulent des processus psychiques complexes. C'est vers ces processus que tendent les efforts d'analyse des linguistes et des enseignants qui cherchent à percer et à utiliser les structures profondes de l'organisation de la langue.

Ainsi, l'enfant, et même beaucoup d'adultes, n'ont pas dégagé le concept de « langue », entité définie présente dans différentes situations de communication. En dehors de son langage spontané, lequel est entièrement tourné vers la réalité, l'enfant ne connaît que des situations scolaires de langage : la leçon de grammaire et de vocabulaire, la dictée, la récitation, la lecture, la rédaction ; chacune de ces disciplines représente pour l'enfant, non une partie d'un tout, mais un tout déterminé, situé à tel moment de la semaine, susceptible d'intérêt ou d'ennui, de réussite ou d'échec ; sa mentalité lui interdit de distinguer l'unité abstraite de la langue, dispersée en ces différentes disciplines. Il semble que la pédagogie pratique ait ignoré cette hétérogénéité et ait distribué son enseignement comme si « l'objet » « langue » était constitué dès le départ. Là encore, comme pour l'espace¹, comme pour le temps², comme pour le mouvement³, comme pour la matière⁴,

¹ Cf. J. PIAGET et B. INHELDER, *La représentation de l'espace chez l'enfant*, P.U.F., 1948.

² J. PIAGET, *Le développement de la notion de temps chez l'enfant*, P.U.F., 1946.

³ J. PIAGET, *Les notions de mouvement et de vitesse chez l'enfant*, P.U.F., 1946.

⁴ J. PIAGET et B. INHELDER, *Le développement des quantités chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, 1941.

comme pour le nombre ¹, l'enfant construit le concept abstrait à partir d'utilisations concrètes, sans cesse répétées et variées.

Mais ces utilisations concrètes n'ont pas toutes le même déroulement. Tantôt la langue s'appréhende sous forme orale, ou sous forme écrite : c'est la réception ; tantôt, il s'agit de parler ou d'écrire, c'est l'émission. A partir de la réception, l'analyse grammaticale bien comprise se devrait d'être un facteur d'amélioration de l'émission. Si l'on croit les doléances de beaucoup d'enseignants, ce ne serait guère le cas dans nos établissements du premier et du second degré.

C'est à l'étude de ce transfert réversible « réception-émission », que sera consacré le premier chapitre.

Le second chapitre rappellera quelques conditions historiques et pédagogiques du développement de l'analyse grammaticale et montrera par des exemples la netteté de l'échec de l'analyse traditionnelle.

Les trois derniers chapitres chercheront à poser quelques jalons sur la voie d'une psycho-pédagogie efficace de l'analyse grammaticale : le chapitre III montrera comment l'analyse d'une proposition SUJET-VERBE-OBJET nécessite des opérations mentales d'un niveau moyen de 12 ans. Compte tenu de cet impératif psycho-génétique, les différentes étapes de l'enseignement de l'analyse grammaticale seront ébauchées au chapitre IV ; la dernière aboutira à un type de syntagmatique susceptible d'améliorer le transfert fondamental posé au chapitre I.

Enfin, il sera montré au chapitre V comment l'analyse relationnelle n'est en fait, qu'un dépassement et un enrichissement de l'analyse traditionnelle.

¹ J. PIAGET et A. SZEMINSKA, *La genèse du nombre chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, 1941.

CHAPITRE PREMIER

ANALYSE GRAMMATICALE

ET SITUATIONS DE COMMUNICATION

Toute analyse grammaticale suppose une communication, c'est-à-dire la transformation d'un système d'indices en un autre système d'indices. Que cette transformation s'appuie sur la signification du message communiqué, ou qu'elle se contente d'organiser les oppositions physiques qui l'ont permise, n'empêche nullement qu'il y ait intervention du fonctionnement mental. A-t-on le droit, dans une étude synchronique, de rejeter tout fait de signification au domaine de l'« amorphous thought-mass »¹. Ce qui est amorphe, ce n'est sûrement pas la pensée, et cette alliance de mots n'est que l'aveu d'une impuissance. Il est bien certain que la connaissance des phénomènes de pensée est encore confuse, mais elle n'est plus amorphe. Il n'est plus besoin de citer les auteurs qui ont commencé à dégager certain aspect des fonctionnements mentaux. En particulier, les psychologues de l'enfant se sont attachés à montrer les différentes étapes qui s'enchaînent de la pensée puérile à la pensée adulte. A une époque où la combinaison de l'expérience et de la déduction permet d'appliquer à la matière des schémas de plus en plus dégagés des apparences, la séparation entre pensée et expression conduit la première à ne connaître de la seconde que des schémas sensoriels, c'est-à-dire à ne connaître que le domaine des différenciations phonétiques et graphiques. Mais dès que le signal (phonétique ou graphique) devient signe et à fortiori signifiant, les schémas sensoriels passent subitement de la qualité d'excitants pratiquement indéterminés à la qualité d'excitants plus ou moins nettement déterminés. Par exemple, en français dans « chat », l'analyse structurale isole deux phénomènes [ch] et [à] pratiquement indéterminés

¹ L. HJELMSLEV, *Prolegomena to a theory of language*, Memoir 7, translated by Francis WHITFIELD, Waverly Press Inc. Baltimore, 1953, p. 32.

(en raison des multiples déterminations possibles). Que leur réunion [chà] permette, concurremment avec [chô] « chaud », et [pô] « pot » d'isoler un nouveau phonème [o], cela ne fait aucun doute, mais il est tout aussi vrai de constater le passage des schémas phonématiques indéterminés [ch] et [à] à un schéma conceptuel déterminé [chà]; le problème consiste à trouver à quel niveau, sous quelles conditions se produit le passage. En fait, il n'y a là qu'une série croissante de déterminations. Un excitant est d'autant plus « signal » qu'il possède le plus grand nombre de déterminations possibles, c'est-à-dire qu'il est le plus indéterminé. Un excitant est d'autant plus « signifiant » qu'il possède le plus petit nombre de déterminations, c'est-à-dire au mieux, une détermination et qu'il est donc déterminé par excellence.

On retrouve ici sous une autre forme le problème de l'extension et de la compréhension, mais les indices en question apparaissent aux deux extrémités de la chaîne comme étant de nature différente. Cependant, le passage de l'indéterminé au déterminé peut se faire à tous les niveaux : [cht] est indéterminé, mais il suffit d'allonger le premier signal, la continue [ch] pour obtenir [cht] « chut », terme déterminé. Dans l'expression « *C'est un de* » voulant dire « *C'est un noble* » le signe « de », relativement indéterminé, devient déterminé et signifiant précis.

En français, dans tout groupe d'indices, on peut admettre que le terme signifiant est le groupement d'indices qui s'articule dans et par le signifié : par exemple, dans le groupement « *les bureaux sont fermés* », le groupement *les bureaux* est un signifiant formé de deux signes : *les* et *bureaux*. Si on parvient à se dégager des habitudes profondes que nous a laissées la tradition grammaticale, on peut très bien admettre que la seule différence entre *les* et *bureaux* est une différence de détermination¹ : celle de *bureaux* est supérieure à celle de *les*, c'est-à-dire que les combinaisons possibles avec l'indice *bureaux* sont nettement inférieures à celles possibles avec l'indice *les*. Les déterminations possibles de deux indices réunis ne s'ajoutent pas, mais se multiplient au sens logique du mot, c'est-à-dire qu'elles tendent à se limiter aux déterminations les moins nombreuses : *les bureaux* sont donc un groupement d'indices qui ont approximativement même détermination que *bureaux*, ce que confirme le sens commun lorsqu'il enveloppe sous une même valeur représentative « *bureaux* » et « *les bureaux* » : cf. : « bureaux fermés » et « les bureaux sont fermés ».

¹ Une telle conception n'est pas ici en désaccord avec les conceptions de L. HJELMSLEV puisque ce dernier écrit : « Thus we must not imagine, for example, that a substantive is more meaningful than a preposition or a word more meaningful than a derivational or inflexional ending » (*Prolegomena*, p. 28).

La même opposition de déterminations distingue « *sont* » et « *fermés* » : la détermination de « *fermés* » équivaut à la détermination de « *sont fermés* ». Si l'on réunit maintenant les deux groupements d'indices graphiques : « *les bureaux sont fermés* », on obtient un groupement dont la détermination est bien le produit des déterminations de chaque groupement composant, *mais on ignore lequel des deux groupements impose sa détermination*. C'est alors qu'apparaît « le rapport fonctionnel » : quand il devient impossible de fixer le sens de la différence des déterminations sémiologiques possibles, et cela justement parce que ce sens dépend en partie des rapports du réel signifié. On peut immédiatement objecter que, dans l'exemple suivant : « *Les chats sont des mammifères* » le sens des déterminations des signifiants est fixé, qu'il s'agit ici d'une inclusion. Ce serait confondre l'extension du représenté (*classe des chats incluse dans la classe des mammifères*) avec l'extension du représentable, l'extension dite logique, et l'extension sémiologique. Cette dernière expose simplement qu'il est impossible de savoir si les combinaisons significatives avec le signifiant « *les chats* » sont supérieures ou inférieures aux combinaisons significatives avec les signifiants : « *sont des mammifères* » ou « *des mammifères* », alors qu'il apparaît comme une évidence que les déterminations possibles de « *les* » sont de loin supérieures à celles de « *chats* ». Comment fonder cette évidence intuitive, base de la distinction entre signe et signifiant ?

Posons les deux indices graphiques *les* et *chats* comme n'ayant pas de différence fondamentale ; *les* et *chats* représentent chacune une signification particulière, le premier, la notion de pluralité déterminée, le second, la notion d'un animal domestique bien connu. Ces deux notions ont une genèse différente. On sait maintenant, grâce aux travaux des psychologues, que l'enfant construit progressivement les différentes notions d'objet. L'objet « chat » est rapidement construit, c'est-à-dire situé dans l'espace et apprécié qualitativement. Il peut même être l'un des premiers objets auquel l'enfant donne un nom. Cela peut se situer autour de deux ans. Mais la notion de pluralité apparaît plus tard. On connaît l'exemple de la limace : J. Piaget s'est aperçu qu'à un certain âge, certains enfants rencontrant plusieurs limaces pendant une promenade croient à l'existence d'une seule limace. Bref, la notion de pluralité comme la notion d'objet, est une construction du sujet. Mais elle est plus tardive. Quand l'enfant possèdera l'idée de pluralité (un et plusieurs), il l'appliquera en s'appuyant sur les collections du réel, aux chats comme aux chiens, aux personnes comme aux choses, et cela dès l'âge préscolaire. Cette notion, élémentaire pour l'adulte, se fortifiera par l'exercice, elle se figera dans une

certitude rationnelle, et, sauf pour le linguiste et le psychologue, deviendra une évidence habituelle et efficace.

On conçoit donc qu'il soit nécessaire pour les besoins de la communication que *les* et *chats* soient sentis comme des indices « substantiellement différents ». Pour une sémiologie objective, telle que les structuralistes la désirent, *les* et *chats* ne sont que des signaux et, de ce fait, peuvent être considérés comme étant de même nature. En bref, c'est le réel qui, à des niveaux différents, « substantialise », puis « conceptualise » les signaux. Si l'on dit si fréquemment et si justement qu'il est nécessaire de vivre un temps dans un pays pour en bien « entendre » et « parler » la langue, c'est bien parce que les situations réelles vont diriger et obliger les signaux mal assimilés à jouer leur vrai rôle, à savoir à *signifier*.

Cette analyse rejoint certaines des conclusions suggérées par les résultats expérimentaux exposés dans *Les fonctions grammaticales* : toute analyse du langage qui vise à en expliquer le fonctionnement ne peut se passer d'une *division significative*. La langue n'est que l'organisation abstraite d'un ensemble régulier et relativement permanent de moyens qui permettent de « transmettre » le réel d'un individu à l'autre, présent ou éloigné. *Toute communication articulée est comme le transfert réversible d'un ensemble de systèmes de signaux (les perceptions de ce qu'on nomme le réel, les êtres, les choses, les idées et leurs rapports) à un autre ensemble de systèmes de signaux (perception de ce qu'on nomme la langue).*

Ce transfert opère une identification qui nécessite de la part de chaque système une adaptation réciproque aboutissant à l'équilibre qu'est l'accord résultant de la communication réussie. C'est à ce niveau de transfert que se situe la jonction du « psychologique » et du « linguistique ». On peut alors se demander si ce transfert n'intéresse pas directement le psycho-physiologiste ? En tant que pédagogue, il est aisé de voir que ce transfert dépend de plusieurs facteurs hétérogènes, et en particulier, de la langue, de l'âge, des situations.

La langue. Dans une langue à flexions casuelles, le transfert du signal au signifié ne s'opérera pas au même niveau que dans une langue sans flexion casuelle ; par exemple, en français, langue sans flexion casuelle, le transfert permettant la compréhension d'une séquence objective (sujet - verbe - objet) est commandé soit par la représentation immédiate du signifié global, *le chat attrape la souris*, soit par l'ordre habituel S.V.O. (tellement habituel que d'éminents linguistes y ont vu un ordre logique !) ou par la conjonction des deux critères. Différemment, dans une langue à flexion casuelle, le transfert est d'abord orienté par un ou plusieurs signes, les désinences du nominatif et de l'accusatif.

L'âge. Le niveau et la qualité du transfert varient avec l'âge : les résultats obtenus par nos travaux expérimentaux montrent en effet que plus l'enfant est jeune et plus l'analyse se rapproche du signifié, c'est-à-dire de l'ensemble des systèmes de signaux du réel. Cela explique simplement la pauvreté sémantique et syntaxique de l'enfant : le réel n'a pas encore assez agi pour obtenir une plus riche différenciation. De même, cette conception éclaire la supériorité verbale des enfants des milieux évolués ou aisés : une plus grande variété de situations facilite une combinaison verbale consciente et inconsciente plus riche et plus complexe. Il ne serait pas impossible que les difficultés rencontrées par les professeurs des disciplines littéraires vis-à-vis des élèves de condition modeste reposent en grande partie sur ce phénomène psycho-social.

Les situations. Enfin, le transfert du réel à la langue dépend des situations de la communication. Soit SR l'ensemble des systèmes de signaux du réel et SLg ou SLp l'ensemble des systèmes de signaux graphiques ou phoniques de la langue. On peut schématiser les transferts comme suit :

$$SR \xrightarrow{T_1} SL_p^g \equiv \text{discours, rédaction.}$$

$$SL_p^g \xrightarrow{T_2} SR \equiv \text{lecture, audition}^1.$$

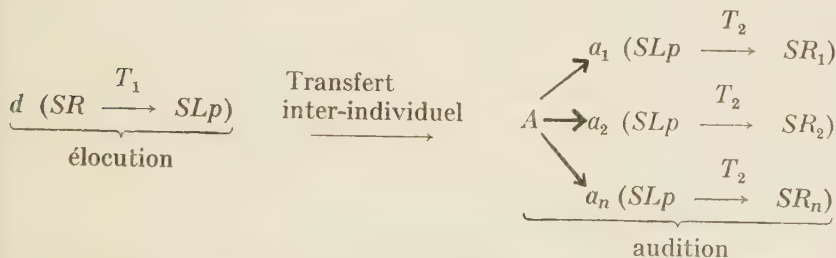
On remarquera, et cela est essentiel, que l'on n'a pratiquement une situation réversible :

$$SR \xrightleftharpoons[T_2]{T_1} SLg \text{ que dans la seule situation de la lecture effectuée immédiatement après la rédaction.}$$

Voici maintenant les schémas complets des communications :

Communication orale

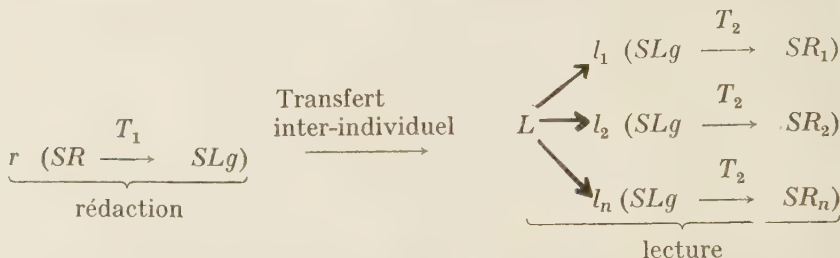
$d = \text{locuteur ; } A \underbrace{(a_1, a_2 \dots a_n)}_{\text{auditeurs}} \quad T_1 \text{ et } T_2 = \text{transfert intra-individuel}$



¹ Pour simplifier cette première présentation descriptive, on n'a pas différencié les systèmes de signaux du réel (SR). Ils le sont dans la seconde présentation (SR_1, SR_2, SR_n).

Communication écrite

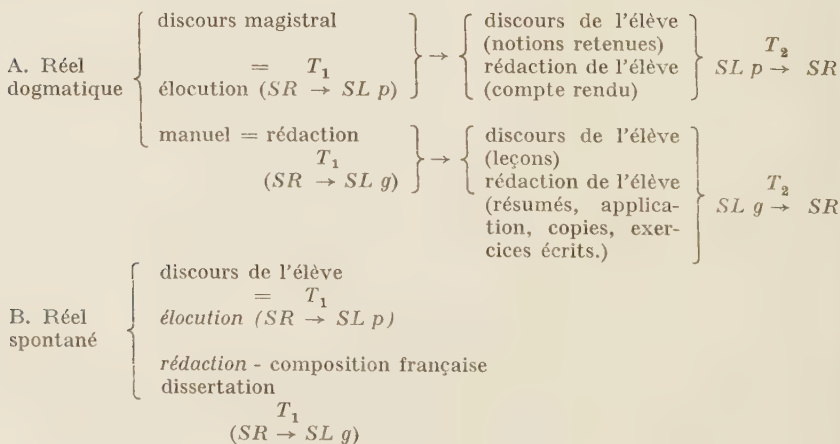
r = rédacteur L, l = lecteurs T_1 et T_2 = transfert intra-individuel



La dispersion individuelle pourrait d'ailleurs figurer dans l'autre sens (cas des pétitions à une autorité).



Mais, dans le plus grand nombre des situations et en particulier en pédagogie, ce sont les premiers schémas qui sont les plus fréquents. On comprend bien que la constante abstraite à toutes ces manifestations, c'est la langue; pour nous, le français. Comment se présentent, en accord avec ces schémas de la communication, les différentes disciplines relatives à cet enseignement? Selon que le réel est « donné » (réel dogmatique) ou suggéré (réel spontané), on peut distinguer deux séries d'exercices :



Si l'on confronte ces séries d'exercices avec la conception du transfert, on s'aperçoit, dans le cas du réel dogmatique, que le transfert chez l'enfant est orienté selon T_2 , c'est-à-dire de l'ensemble des systèmes de signaux de la langue à l'ensemble des systèmes de signaux du réel :

$SL_g^P \xrightarrow{T_2} SR$, tandis que c'est l'inverse dans le cas du réel provoqué ou spontané : $SR \xrightarrow{T_1} SL_g^P$.

Bien entendu, il y a toujours chez l'élève une certaine part d'expression, mais il est évident que, dans les exercices résultant de la série A, cette part d'expression personnelle est limitée. Elle est même absente dans le fameux « par cœur ». Et si le « par cœur » est si souvent prôné, c'est parce qu'il permet d'« entendre » une expression correcte (encore que, bien souvent, les erreurs d'une diction « par cœur » soient bien plus déplorables que les erreurs d'expression spontanée ou dirigée).

Or, la difficulté du transfert se situe surtout dans le passage $SR \xrightarrow{T_1} SL$ car l'ensemble des systèmes de signaux de la langue représente une organisation plus abstraite et plus limitée que les systèmes dits de la réalité¹. Passer de ce dernier réel à la langue nécessite une triple série d'opérations mentales : un choix, un jugement de valeur, une transformation structurale.

Un choix parmi les innombrables organisations perceptives immédiates ou médiates, un jugement de valeur sur ce choix (lui-même sous l'influence de ce jugement), une transformation du complexe « *choix-jugement réel* » en un complexe significativement analogue « *choix-jugement linguistique* ». Il va sans dire que ce transfert, quoique orienté, suppose certaines oscillations, certaines corrections et ne saurait procéder de façon régulière, linéaire si l'on veut une image plus suggestive. Il n'en reste pas moins vrai que la série d'opérations inverses ($SL \rightarrow SR$) est différente. Tout d'abord, il n'y a pas choix : le discours ou le texte est sémiologiquement imposé ; ensuite, le jugement de valeur est extérieur à l'organisation linguistique présentée, il apparaît « après » la transformation structurale, c'est-à-dire après la compréhension (tout au moins chez les gens raisonnables !). Il est d'ailleurs souvent réduit à cette simple compréhension quand ce jugement de valeur est adhésion.

Transposé sur le plan pédagogique, cela signifie que la composition française paraît plus difficile que l'explication de texte. Cette dernière,

¹ Cf. F. BRUNOT, *La pensée et la langue*, Masson, 1936. Introduction p. xiv, xv, xvi.

en effet, propose un texte original et bien écrit qu'il faut faire comprendre et apprécier. La première, au contraire, partant d'une suggestion (sujets de dissertation ou de narration) ou de l'intérêt individuel (texte libre) demande la construction d'un texte au moins suffisant et correct, si possible original et bien écrit. Or, si les professeurs se montrent en général assez satisfaits des explications françaises, ils se plaignent presque tous de la pauvreté et surtout de l'incorrection des expressions orales et écrites des enfants ; la pauvreté d'un devoir, outre les raisons de milieu, peut s'expliquer en partie par le manque d'intérêt de l'enfant, par le fait que le vocabulaire utilisable est beaucoup plus restreint que le vocabulaire compréhensible, mais ces raisons ne sauraient rendre compte du galimatias, des phrases inachevées, des barbarismes, de la mauvaise ponctuation ou même de son absence.

Comment se fait-il donc que la lecture et l'audition répétées de bons textes n'entraînent pas la rédaction et l'élocution de textes corrects et expressifs ?

Ne serait-ce pas tout simplement parce que :

$$SR \xrightarrow{T_1} SL \neq SL \xrightarrow{T_2} SR$$

Si l'explication française ($SL \xrightarrow{T_2} SR$) semble mieux réussir que la composition française, c'est qu'elle permet aux élèves le transfert 2, c'est-à-dire qu'elle *réalise* dans leur esprit ce que le texte décrit, explique, suggère. Cette réussite est vraiment l'une des joies du métier. Mais, dès que l'on dépasse l'étape de la vérification de la compréhension, dès que l'on s'écarte des questions précises à propos du texte, que l'on sollicite des commentaires, des développements à propos du texte, bref dès que l'on propose à l'enfant de s'exprimer, les mêmes difficultés apparaissent. On est revenu au transfert 1 : $SR \rightarrow SL$.

Bien que T_1 et T_2 soient différents quant aux opérations à effectuer, il est visible que les améliorations possibles du transfert $SR \rightarrow SL$ et à fortiori du transfert $SL \rightarrow SR$ ne peuvent se faire que par une étude des rapports entre SL et SR dans les deux mouvements. La grammaire traditionnelle a étudié ce rapport, mais surtout dans un seul sens, celui qui va de la langue au réel : $SL \rightarrow SR$, c'est-à-dire dans le sens dogmatique ; la langue traduit « *de manière rationnelle* » la pensée et par suite le réel, objet de la pensée. C'est au réel de passer sous le joug de l'organisation grammaticale. Voilà Port Royal, voilà le xvii^e siècle. La grandeur littéraire et scientifique du xvii^e siècle tient peut-être à cette soumission du réel aux mots. Triomphe de la

magie de la langue chez Racine que de peindre la passion, anarchique et irraisonnée, en une langue logique et ordonnée !¹

Même ceux qui se réclamaient de l'usage admettaient les catégories de la grammaire². Celles-ci étant le reflet de la pensée et de la logique, elles devaient donc être enseignées telles quelles aux enfants. A leur assimilation devait correspondre une connaissance précise de la langue, donc une capacité d'exprimer le réel convenablement, puisque langue et réel étaient liés par des rapports analogiques simples et réguliers.

Bref, il semblait que le transfert $SL \xrightarrow{T_2} SR$ eût été exactement réversible. Analyser le réel sous sa forme linguistique aurait permis de l'y exprimer en retour. Si cette conception était valable, les explications françaises et les remarques grammaticales devraient suffire pour l'obtention de bonnes expressions orales et écrites. Par ailleurs, il est bien évident que, dans une situation complète de communication réussie,

$$(SR_1 \xrightarrow[T_1]{\text{émission}} SLg) \rightarrow (SLg \xrightarrow[T_2]{\text{réception}} SR_2)$$

SR_2 tend à s'identifier avec SR_1 . Il y a donc nécessairement certains ensembles de SL qui permettent cette identification. Jusqu'ici, la tradition classique a pensé que cette identification s'appuyait sur les parties du discours et sur les propositions. Quoique valable en partie, cette conception manque de rigueur scientifique justement parce qu'elle a voulu être trop rigoureuse. Comme on l'a déjà vu ci-dessus (cf. p. 18), signaux, signes, signifiants sont relatifs. Dans « *la rue Bonaparte est étroite* », *la*, *rue* et *Bonaparte* sont les signes du signifiant « *Laruebonaparte* ». Mais dans « *la rue acclamait Bonaparte* », *larue* et *Bonaparte* sont des signifiants distincts.

Ce qu'il est donc utile de rechercher, pour la pédagogie et peut-être aussi pour la linguistique, c'est, pour chaque discours et pour chaque texte, non pas l'organisation d'indices comme les sons, les syllabes, les morphèmes, les mots, les propositions, mais d'abord l'organisation des signifiants, c'est-à-dire des ensembles d'indices qui vont permettre,

¹ Cf. la préface de *Phèdre* (Les grands écrivains de la France : RACINE, *Œuvres*, tome III, 1886, p. 249 ss).

² R. L. WAGNER (*Grammaire et Philologie*, fascicule II : « Morphologie, Syntaxe, 1^{re} partie), rappelle, p. 17 au bas de la page, que Vaugelas s'était défendu d'avoir ignoré ou même méprisé les catégories grammaticales.

autant que faire se peut, d'identifier nos deux transferts T_1 et T_2 , c'est-à-dire d'avoir :

$$(SR_1 \xrightarrow{T_1} SL) = (SL \xrightarrow{T_2} SR_2)$$

en somme, d'assurer le plus possible la réversibilité des réels. Ce qui complique le problème didactique, c'est que ces éléments signifiants, d'après nos résultats expérimentaux¹, varient aux différents âges de l'enfant ! et sans aucun doute aux différents niveaux intellectuels ! On arrive ainsi à une véritable théorie relativiste de l'analyse grammaticale dont l'échec tiendrait, dans la pédagogie actuelle, à ce que *les méthodes de décomposition de la langue à la réception ($SL \rightarrow SR$) sont en désaccord avec les opérations de composition nécessitées par l'émission ($SR \rightarrow SL$). Ce désaccord est d'autant plus marqué que l'enfant est plus jeune.*

Bref, si l'analyse grammaticale telle qu'elle est pratiquée dans les écoles, telle qu'elle est exposée dans les manuels, est utilisable pour des adultes capables de tenir compte des contingences et sachant déjà rédiger, elle apparaît en revanche complètement inadaptée aux besoins de l'enfant et au développement de ses possibilités d'expression écrite et orale.

On va voir maintenant comment l'enseignement de la grammaire, malgré de réels efforts et de réels progrès, aboutit encore à une série incroyable d'incohérences dangereuses pour la saine formation de la pensée enfantine.

¹ Cf. *Les fonctions grammaticales*, ch. VII, p. 152 ss.

CHAPITRE II

L'ANALYSE GRAMMATICALE INADAPTÉE

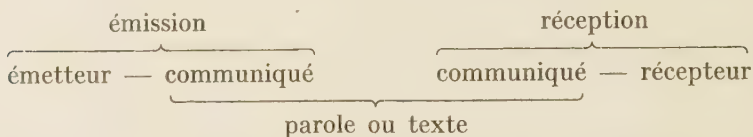
Selon la pédagogie traditionnelle, certains textes sont choisis comme modèles. Leur étude doit permettre, d'une part de comprendre et d'apprécier de nouveaux textes, d'autre part d'aider à la composition et à la rédaction de textes personnels. Cette méthode suppose une adéquation quasi parfaite de l'organisation du réel et de l'organisation de la langue. Elle reflète une interprétation réaliste des faits linguistiques en les réduisant à un réel indépendant des sujets communicants.

§ 1. L'ATTITUDE RÉALISTE ET LES FAITS LINGUISTIQUES

Il ne saurait être question ici d'exposé historique. On voudrait simplement rappeler comment les grands courants grammaticaux ont toujours éludé le problème phénoménologique de la communication en confondant ou en séparant consciemment ou non l'action des locuteurs et la réalité du communiqué. Il va de soi qu'un tel travail, mené à fond, nécessiterait une érudition grammaticale à laquelle nous ne saurions prétendre. Les grandes lignes qui vont être dégagées ici n'ont de valeur qu'en ce qu'elles vont constituer un élément des explications relatives à l'échec de l'enseignement grammatical.

On connaît maintenant notre position : les faits linguistiques ne peuvent être étudiés qu'en fonction des faits de communication. L'observation et l'expérimentation ne sont pas d'abord en présence des premiers, mais en présence des seconds. La parole précède la langue.

On se rappelle le schéma de la communication :



Le communiqué, parole ou texte, est à la fois un système de communiqués et de communicants, puisqu'il assure, par l'intermédiaire des locuteurs, le transfert d'un « communiqué-objet » (la donnée du signifié) au moyen de « communicants-objets » (les signaux et signes linguistiques). Le « communiqué-objet » a une structure (celle du réel représenté) et les « communicants-objets » une autre structure (celle du réel représentant). On peut donc étudier un phénomène linguistique à partir du réel représenté, c'est-à-dire en fonction de la signification ou en ne tenant compte que du réel représentant, c'est-à-dire en fonction des signes et signaux. Les grands courants grammaticaux semblent se situer autour de ces deux lignes de force : tantôt, ils accorderont la primauté au réel représenté et ce seront les aristotéliens, les Messieurs de Port Royal, et les idéologues, tantôt au réel représentant, et ce seront les disciples de l'Ecole d'Alexandrie, les grammairiens du ^{xvi}^e siècle, puis les linguistes modernes, comparatistes et structuralistes.

Ainsi d'une part, est-ce à Aristote que remonte l'idée de l'existence exprimée par le verbe « être ». Les scholastiques s'en emparèrent et avec les termes SUJET et PRÉDICAT, empruntés à Boèce ¹, échafaudèrent la fameuse explication prédicative du raisonnement : sujet et prédicat, laquelle, étroitement liée à la syllogistique, devait assurer les fondements de l'enseignement de la logique jusqu'à la révolution logique du ^{xx}^e siècle.

D'autre part, c'est à l'école d'Alexandrie que l'on doit la classification en parties du discours. S'il est évident que cette classification n'était pas sans rapport avec le réel représenté, elle dépasse cependant la mise en catégories de vastes champs analogiques du réel puisqu'elle

¹ Cf. G. SAHLIN. « C'est lui qui a introduit les termes *subjectivum* et *praedicatum* qui ont été plus tard appliqués à la grammaire où ils ont causé tant d'absurdités et qui pourtant y sont si fermement enracinés que, aujourd'hui encore, il n'y a guère que deux ou trois grammairiens qui aient essayé de s'en passer tout à fait dans leur analyse grammaticale » et aussi « Cette théorie remonte à l'idée aristotélicienne de l'existence exprimée par le verbe être, de laquelle Priscien a donné une fausse interprétation » (*César Chesneau du Marrais et son rôle dans l'évolution de la grammaire générale*, Paris, P.U.F., 1928, p. 100 et p. 295).

distingue par exemple l'espèce *participe*, donnée essentiellement grammaticale¹. Bien que les grammairiens d'alors n'en aient guère eu conscience, la présence sous-jacente des deux pôles du phénomène linguistique, le réel représenté et le réel représentant, va sans cesse les obliger à essayer d'adapter le schéma prédicatif à la conception des parties du discours, et inversement. Le plus célèbre des grammairiens idéologues, le philosophe Condillac, parfaitement conséquent, fait une synthèse du schéma prédicatif et des parties du discours, retournant ou presque à la conception aristotélicienne : « ... il ne faut que quatre espèces de mots pour exprimer toutes nos pensées : des substantifs, des adjectifs, des prépositions, et un seul verbe, tel que le verbe être »². Et si des grammairiens comme Buffier³ et surtout comme Du Marsais avaient compris l'insuffisance du schème prédicatif, ils n'ont pu enrayer le mouvement idéologue. C'est ainsi que G. Sahlén, après avoir rappelé que « l'essentiel, c'est que Du Marsais a vu que toutes les propositions grammaticales n'expriment pas un jugement logique »⁴, montre comment il n'a pas été suivi par ses successeurs ; déjà Beauzée critiquait sa distinction et sa conclusion est : « Il n'y a donc en effet qu'un jugement qui puisse être le type ou l'objet d'une proposition ; et je conclus qu'il faut dire qu'une *proposition est l'expression totale d'un jugement*. » Par la suite, tous les grammairiens philosophes revinrent à la conception bornée de Port-Royal, qui cadrerait avec leur conception logique du langage, et elle passa ensuite à la grammaire scolaire, où elle se maintient pendant tout le XIX^e siècle⁵. C'est chez Beauzée que l'on trouve la plus étonnante affirmation de l'identité structurale de la langue et de la pensée : « L'objet du langage est l'énonciation de la pensée. Or, en quelque langage que ce puisse être, les mots ne peuvent exciter dans l'esprit aucun sens parfait, s'ils ne sont assortis d'une manière qui rende sensibles leurs rapports mutuels,

¹ G. SAHLÉN : « Peu à peu la grammaire se dégagea de la logique pour devenir dans l'école d'Alexandrie une science autonome. La grammaire latine, qui descend en droite ligne de celle d'Alexandrie, se tint à l'écart de la logique jusqu'au revirement qui se produisit à l'époque de la scolastique » (*ibid.*, p. 8).

² CONDILLAC (œuvres de), *Cours d'études pour l'instruction du Prince de Parme, la grammaire*, Paris, imprimerie de Ch. Hovel, an vi, 1798, p. 84.

³ BUFFIER (Père) : « La plupart des gens et même des personnes qui se mêlent de littérature, se figurent la grammaire comme un art ou une science qui a ses principes, sa forme et sa nature avant toutes les langues, et que c'est à ces langues de s'y ajuster. Tout au contraire : c'est essentiellement à la grammaire de s'ajuster aux langues pour lesquelles elle est faite (*Grammaire française sur un plan nouveau*, nouvelle édition, Paris, 1763), p. 7.

⁴ G. SAHLÉN, *op. cit.*, p. 112.

⁵ *Ibid.*, p. 113.

qui font l'image des relations qui se trouvent entre les idées mêmes que les mots expriment...

» Toute relation suppose un premier terme, puis un second ; et telle idée qui est le second terme d'un rapport, est en même temps le premier terme d'un autre rapport...

» C'est cette analyse de la pensée, qui est le prototype naturel et immédiat de la représentation sensible qui doit produire la parole dans toutes les langues ; et la parole ne peut avoir nulle part cet heureux effet, qu'autant que, par les forces accidentelles et par l'amortissement des mots, elle peint fidèlement la succession analytique et les relations des idées élémentaires d'une même pensée.¹ »

Au cours du XIX^e siècle, la théorie du « *verbum substantivum* » allait subir de rudes assauts. Deux manuels des plus répandus dans les écoles au XIX^e siècle s'opposent sur ce point. Noël et Chapsal écrivent d'un côté : « Il n'y a réellement qu'un verbe, qui est le verbe ÊTRE, parce que c'est le seul qui exprime l'affirmation. AIMER, DORMIR, LIRE, etc..., ne sont véritablement des verbes que parce qu'ils renferment en eux le verbe ÊTRE ; en effet, AIMER, c'est ÊTRE AIMANT ; DORMIR, c'est ÊTRE DORMANT ; LIRE, c'est ÊTRE LISANT »² et les Bescherelle, leurs rivaux, de l'autre : « Nous croyons que chaque verbe est réellement et d'une manière indivisible l'expression d'une pensée indivisible ; qu'il n'y a pas d'intermédiaire entre le sujet et sa manière d'être, sa situation, son action ; que lorsqu'on dit : *Henri IV mourut assassiné*, on ne renferme qu'une idée sous ce mot *mourut*, et qu'on ne veut dire ni *Henri IV mourant*, ni *Henri IV exista mourant* »³.

Si la conception du « *verbum substantivum* » a pratiquement disparu et des préoccupations des savants et des manuels scolaires, il n'en est pas de même de la « prédication ». On est tout surpris de constater qu'un linguiste « avancé » comme Togeby utilise le schème prédicatif. Sa syntagmatique prouve que sa conception prédicative est en fait comparable à celle de Ch. Bally : Les opérations 7 et 8 du tableau syntaxique de la page 142 de son ouvrage *La structure immanente de la langue française* montrent qu'en effet le « noyau de la proposition » se divise en terme de liaison d'une part, *sujet et prédicat* d'autre part. Le prédicat est compris dans son sens large : ce qu'on dit du sujet ; puisqu'il se compose soit de l'objet et du groupe

¹ BEAUZÉE, Nicolas, *Grammaire générale et raisonnée des éléments nécessaires du langage pour servir de fondement à l'étude de toutes les langues*, Paris, J. Bardou, 1767. Livre III, introd. p. 1 et 2.

² NOËL et CHAPSAL, *Nouvelle grammaire française sur un plan très méthodique*, 1836.

³ *Réputation complète de la grammaire de MM. NOËL et CHAPSAL* (Bescherelle Frères, Paris 1838), p. 38.

verbal, soit de l'attribut et du groupe verbal. Un autre linguiste, pertinent et original, Z. Harris, en arrive à expliquer une construction syntaxique en fonction du concept traditionnel de l'OBJET ! Il formalise par exemple le verbe transitif par Vd^1 et le verbe intransitif par Ve^1 ; il établit ensuite les formules de deux phrases nominales : « the clock he fixed » et « the house he slept in » substituables à « the clock » dans « — is all right now ». Les formules de ces deux phrases s'établissent ainsi en raison de la théorie de l'expansion :

$$\underbrace{\text{« the clock he fixed »}}_{N_3} \quad \underbrace{\text{he}}_{N_4} \quad \underbrace{\text{fixed}}_{Vd^4} \quad = \quad \underbrace{\text{« The house he slept in »}}_{N_3} \quad \underbrace{\text{he}}_{N_4} \quad \underbrace{\text{slept}}_{Ve^4} \quad \underbrace{\text{in}}_P$$

Il réduit ensuite $Vd^2 N_4$ (« fixed it ») à Ve^2 , c'est-à-dire à une forme verbale intransitive comparable à *slept*, constate ensuite que dans un tel environnement Ve^2 est suivi de P (*slept in*). Il en déduit que si l'on peut avoir $N_3 Vd^2 N_4$ (*he fixed it*), on ne peut avoir $N_3 N_4 Vd^2 N_4$ (*the clock he fixed it*) : « we never have the first N_3 and the last N_4 together in one sequence »² car cette dernière forme exige la préposition. Il ajoute : « the first N_3 (the clock) replaces the last N_4 (it). This indicates the semantic connection between these two nouns phrases, since each of them represents the object of Vd^2 »². Ainsi donc, derrière cette rigoureuse formalisation flottent les concepts grammaticaux habituels de transitivité et de rection. On se rend ainsi compte que les plus « progressistes » des linguistes s'appuient maintes et maintes fois sur les concepts traditionnels.

En quoi toutes ces théories restent-elles « réalistes » ? Est réaliste une conception qui se bâtit sur le primat de l'objet. Si bien qu'une théorie comme celle de Port-Royal est réaliste en ce sens qu'elle subordonne sa conception à son objet, à savoir le fonctionnement de la pensée. C'est à la grammaire de s'ajuster au mécanisme réel de la pensée. Et pour les Messieurs, le mécanisme réel de la pensée est expliqué par leur logique.

Les grammairiens du XVIII^e et du XIX^e siècle sont réalistes en ce sens qu'ils admettent comme définitive la classification des parties du discours — lesquelles forment l'essentiel de l'« objet ». Est réaliste la conception structuraliste étroite car elle définit également son

¹ Cf. Z. HARRIS, *From morpheme to utterance, Language*, 1946, p. 161 - p. 167, « Vd : the transitive verbs which occur before N : make, buy, want (but not go, sleep) in I'll — butter... »

Ve : intransitive verbs which do not occur before N : go, sleep ».

² *Ibid.*, p. 174.

objet : l'organisation des signes en dehors de l'organisation du signifié. Inutile de dire que ces conceptions ont leurs avantages et qu'elles permettent certaines découvertes et certains progrès, mais l'insuffisance de ces visions réalistes réside dans l'éparpillement du phénomène de communication. Il existe une science récente qui tend à intégrer ces réels : c'est la théorie de l'information. Toutes les tentatives linguistiques sont restées réalistes ¹, tandis que la théorie de l'information élargie est fortement phénoménologique. R. Pagès définit clairement les différentes orientations réalistes des sciences du langage quand il dit : « C'est un mauvais tour de la magie du langage (*nomen numen*) qu'il se présente spontanément comme :

a) hétérogène des autres comportements,

b) séparable des interlocuteurs. »

Malgré d'importants et nombreux travaux dans ce domaine, il ne semble pas que le passage d'un « ajustement » de signaux sans signification à un « ajustement » de signes avec signification soit clairement défini. Sur le plan mathématique « l'information n'est pas la *signification* pour autant que la signification dépend de facteurs étrangers au monde des signes » ². C'est pourquoi nous nous rangeons à l'avis de R. Pagès quand il déclare : « L'ajustement n'est pas un concept unitaire. C'est plutôt un domaine dans lequel se découpent, à côté des concepts pertinents à la théorie mathématique, des notions sémantiques et comportementales toutes différentes. » ³ Pour l'instant, il est encore impossible d'utiliser les résultats de la théorie de l'information pour une visée didactique. Mais ces recherches ont placé le problème linguistique à sa vraie place, en jalonnant par des procédés scientifiques l'immense domaine de la sémiologie : « La linguistique n'est qu'une

¹ La linguistique dite de position de G. GUILLAUME ou psychomécanique du langage n'est pas une conception réaliste. Cette théorie ne nous est pas familière; cependant, si R. VALIN est un disciple fidèle de G. GUILLAUME, nous ne saurions admettre une théorie qui remplace « la vérification expérimentale » par « la vérification mentale » : « En raison de la nature très particulière de l'objet de science que constitue le langage, l'entreprise était de taille et il allait falloir au chercheur commencer par inventer l'instrument même de sa découverte, à savoir une technique nouvelle d'analyse capable, dans un ordre de faits qui le requiert, de se passer de la *vérification expérimentale*, si commode dans les sciences physiques, et de lui substituer, sans porter atteinte à la validité de la preuve, le seul genre de vérification possible dans les faits de langage, une *vérification mentale* (R. VALIN, *Petite introduction à la psychomécanique du langage*, Québec 1954, p. 21).

² R. PAGÈS, *Bulletin de Psychologie*, n° 9 VII, p. 495 puis 502.

³ *Ibid.*, n° 7-8, spécial, VIII, p. 454.

partie de cette science générale, les lois que découvrira la sémiologie seront applicables à la linguistique, et celle-ci se trouvera ainsi rattachée à un domaine bien défini de l'ensemble des faits humains » (F. de Saussure).

Sur le plan didactique, l'étude de la langue et en particulier celle de la grammaire, reste attachée aux « objets classiques » : les textes, les mots, les phrases. Quant à l'autre objet, le « sujet analysant », il est encore trop souvent considéré comme une réalité extrinsèque à « l'objet analysé ». Si bien que les essais d'ajustement ont toujours été tentés de manière empirique, c'est-à-dire sans tenir compte de l'évolution des rapports entre le communicable, le communiqué et les sujets communicants.

§ 2. L'ATTITUDE EMPIRISTE VIS-A-VIS DU SUJET ANALYSANT

Une analyse est proposée aux enfants. Ceux-ci doivent en étudier les procédures et la nomenclature. Le système ainsi établi doit ensuite s'appliquer aux autres analyses. Quant l'enfant réussit à reproduire tant bien que mal une telle analyse, le résultat est atteint. On suppose qu'un tel travail contribue à l'amélioration de la connaissance et du maniement de la langue chez l'enfant ¹. De fait, il progresse. Mais, et c'est là qu'il y a empirisme, on attribue ce progrès à la didactique, sans se demander s'il n'est pas le principal résultat du développement. On a vu dans *Les fonctions grammaticales* comment les progrès se font malgré les procédés défectueux de l'analyse traditionnelle !

Savoir comment les maîtres et les précepteurs ont opéré pour apprendre aux enfants à parler et écrire leur langue est un travail qui reste à faire. On peut admettre qu'après le xvii^e siècle, la matière à enseigner était relativement fixée : il s'agissait de rendre l'enfant capable : 1^o de classer les mots dans l'une des catégories des parties du discours ; 2^o de découvrir certains rapports entre les mots. On peut dire, d'ailleurs, que cette pédagogie commence à peine à évoluer : la théorie du groupe de mots reste vague et mal définie. Les processus d'acquisition n'ont pas varié dans leur principe : association entre un signe (mot) et sa catégorie. Cette association repose en fait sur des séries d'opérations hétérogènes. Les mots pleins, substantif, adjectif,

¹ Cf. les instructions pour le cours supérieur 1938 : « La langue correcte ne peut triompher que par l'enseignement grammatical qui accélère les progrès et confirme les résultats acquis. Quant à la correction de la langue écrite, elle ne s'acquiert point essentiellement par l'usage » (*Programmes et instructions commentées* de M. LEBETTRE et L. VERNAY, p. 82).

verbe actif, adverbe demandent à être reconnus en fonction du signifié; les mots outils, article, préposition, conjonction demandent à être reconnus soit en fonction des rapports des signifiés, soit en fonction des rapports des catégories des mots pleins. Un mot outil comme le pronom nécessite la combinaison de l'identification entre le signifiant et le signifié et de l'appréhension du rapport que jouerait le signifiant explicitement exprimé. Or, l'on connaît maintenant, d'une part, la fluidité des espèces et l'insuffisance du système fonctionnel¹, et, d'autre part, les limites du pouvoir discriminatoire de l'enfant. Si bien que l'association *signe-catégorie* se limite le plus souvent à un simple conditionnement *signe* → *dénomination*, d'où les innombrables échecs en cas de signes polyfonctionnels comme *le, la, les, que, qui, autre*, etc...

Voici maintenant quelques citations justifiant en partie la sévère appréciation de L. Kukenheim: « On peut donc dire que l'analyse grammaticale n'a pas changé depuis Apollonius Dyscole et son fils Hérodien qui représente dans l'Antiquité la grammaire savante à son plus haut degré de perfection »².

Si Clément de Boissy, dans son ouvrage *L'enfant grammairien ou principes de grammaire de toutes les langues mis à la portée des enfants*, écrit en 1755: « Ce qui est intéressant, c'est qu'avant d'entrer dans la langue latine, il sache, par des expériences faites sur sa propre langue, distinguer un nom d'un verbe, un pluriel d'un singulier, un substantif d'un adjectif, dans les verbes les différentes personnes et les différents temps, etc... »³, les instructions officielles, deux siècles plus tard, visent à peu de chose près, aux mêmes résultats: « Il s'agit d'amener les enfants, par la pratique du langage parlé ou écrit, à classer avec une suffisante précision les formes verbales sous les rubriques que les grammairiens ont imaginées pour mettre un peu d'ordre dans le chaos des réalités linguistiques. »⁴

¹ E. FREY (*Quelques remarques sur l'enseignement de la grammaire française dans les classes*, 1^{er} avril 1925, Les belles lettres, Paris, p. 25): « Encore si les grammairiens classiques ne définissaient pas! Mais c'est par là qu'elles commencent, c'est la première chose qu'elles présentent à l'écolier, comme s'il était possible d'enfermer dans une définition les emplois multiples d'un mot! Les mots, à chaque instant, trahissent la définition, comme à chaque instant, ils sortent de la catégorie grammaticale où on a prétendu les ranger. »

² L. KUKENHEIM, *Contribution à l'histoire de la grammaire italienne, espagnole et française à l'époque de la Renaissance*, 1934, p. 87.

³ CLÉMENT DE BOISSY, *L'enfant grammairien ou principes de grammaire de toutes les langues mis à la portée des enfants*, 1755, Musée pédagogique 40. 114, cf. Avertissement.

⁴ *Textes organiques de l'enseignement primaire*, S.U.D.E.L., Paris 1947, p. 60.

Mêmes principes chez l'abbé Claude de Fleury, autre auteur influent sur le plan de la didactique : « Quand un enfant aurait lu quelque temps en sa langue des choses qu'il entendrait et où il prendrait plaisir, s'il était possible, on commencerait à lui faire observer que toute cette écriture ne consiste qu'en vingt-deux lettres, et que tous ces grands discours ne sont composés que de neuf genres de mots ; qu'il y a deux sortes d'articles ; qu'il y a des genres dans les noms, des temps et des personnes dans les verbes ; des nombres dans les uns et les autres et ainsi du reste. ¹ »

Avec « Bardoux, instituteur », la grammaire française devenait « révolutionnaire » en 1798 : elle n'était qu'affaire de volonté et de patriotisme : « Il y a eu jusqu'à présent des personnes assez frivoles pour dire que notre langue et notre orthographe étaient pleines de difficultés et de bizarreries ; ce reproche n'est que spécieux, et l'on devrait regarder ceux qui parlent de la sorte, comme ennemis de la patrie ; s'il n'est pas possible de les convaincre de leur ignorance. De l'usage et un peu de réflexion lèveront tout embarras ; quelques jours d'application sur cet ouvrage que j'ai rempli pour éclairer la jeunesse, et pour faciliter les instituteurs et les institutrices à faire de bonnes élèves, dissiperont bientôt tous ces obstacles, et l'on reconnaîtra qu'il n'y a de difficulté que dans ce qu'on ne veut pas absolument apprendre. ² »

Avant d'en venir aux canons les plus récents de l'enseignement de la grammaire, il serait injuste de ne pas s'arrêter sur les idées et les conceptions d'un grammairien peu connu du XIX^e siècle, V. A. Vanier. Sa conception de la proposition est dégagée de la conception aristotélicienne. Il distingue nettement pensée et jugement : « Je dis pensée et non pas jugement parce qu'un jugement est bien une pensée, mais une pensée n'est pas toujours un jugement » ³ ce qui l'amène à définir la proposition non pas comme l'expression d'un jugement, mais simplement comme « l'expression d'une pensée ». On pressent aussi dans les lignes qui suivent les syntagmatiques des structuralistes : « Il faut pourtant se faire une idée juste de la proposition, car elle est au langage ce que l'unité est au calcul, le point de départ. Au dessus de l'unité sont les nombres, autrement les groupes d'unités. Au dessus de la

¹ CLAUDE DE FLEURY (abbé), *Traité du choix et de la méthode des études*, chez Belin, 1784, 1^{re} partie, chap. 24, p. 178.

² *Grammaire française*, par BARDOUX, instituteur, 1796, Thiers, p. v de la préface, Musée pédagogique n° 43. 874.

³ V. A. VANIER, *Traité d'analyse logique et grammaticale*, Garnier, Paris 1827, p. VII.

proposition est le discours, autrement des groupes de propositions. Au dessous de l'unité sont les fractions d'unités ou parties d'unité. Au dessous de la proposition sont les mots, ou parties du discours... Les longs discours se divisent en tranches appelées phrases.¹ » Dans la pratique des décompositions, V. A. Vanier n'est plus aussi explicite et sa conception attributive reste classique : les ensembles verbe-objet et verbe-attribut sont considérés comme des attributs du sujet².

Mais c'est surtout sur le plan de la didactique qu'il est étonnant. C'est ainsi qu'on doit voir en lui un partisan de la méthode globale : « Au lieu de le (l'enfant) mettre au syllabaire, à cette ennuyeuse et nauséabonde *ba, be, bi, bo, bu* (qu'il faut pourtant savoir), présentez tout de suite à l'enfant un mot où figure la syllabe sur laquelle vous voulez l'exercer ; que ce mot soit significatif : Ba-bet, par exemple, qui est peut-être le nom de sa sœur, ou celui d'une petite fille qu'il connaît. Montrez-lui ce mot, et prononcez distinctement en deux syllabes que vous lui indiquerez avec une touche sur son livre, ou du bout de la baguette, si vous avez écrit ce mot sur le tableau noir. C'est alors seulement que vous pouvez sûrement le faire épeler.³ »

Enfin, après une critique sévère et des méthodes et des procédés scolaires : « ... par suite d'une routine bien enracinée, et que le temps ne détruira qu'avec peine, c'est toujours par la grammaire théorique que presque tous les instituteurs s'obstinent à commencer. Qu'arrive-t-il ? Que les élèves se meublent la tête de mots vides de sens, de règles qu'ils ne comprennent point, de préceptes dont ils ne savent nullement faire l'application. Arrivent douze et treize ans ; on retire les enfants de l'école pour les mettre en métier, et ils ne recueillent aucun fruit de leur instruction primaire... D'ailleurs, comment procèdent la plupart des maîtres d'école de village ? Peuvent-ils apprendre aux autres ce qu'ils ne savent pas eux-mêmes ? Non. Ils font répéter Lhomond qu'ils savent par routine, de cette mémoire locale qui rappelle aux yeux jusqu'aux taches du papier, l'exacte pagination, depuis le mot qui finit tel ou tel feuillet jusqu'à celui qui commencera tel autre, tout enfin, hors de sens, ou, pour mieux dire, le non-sens que le livre contient. Et on appelle cela de l'instruction ! Il est en outre à remarquer que le premier mérite de la plupart des maîtres d'école

¹ V. A. VANIER, *Traité d'analyse logique et grammaticale*, Garnier, Paris 1827, p. IV.

² *Ibid.*, p. XI.

³ V. A. VANIER, *L'art d'enseigner à lire aux enfants et aux adultes*, Paris 1838, p. VII.

de village est de sonner les cloches, de chanter au lutrin...¹» V. A. Vanier expose ses idées pédagogiques : « ... c'est par la pratique qu'il faut opérer. Des faits ! des faits ! comme le dit J.-J. Rousseau. Point de grammaire pour le jeune âge. Faites un bel auto-da-fé de tous ces livres, s'écrie mon confrère Lemare. Ah ! nous y voilà ! vont s'écrier à leur tour *les patriarches* : tout est bouleversé...² » et cette constatation toute moderne : « D'abord, du premier jour qu'un marmot franchit le seuil de l'école, même avant de distinguer un A d'un B, il apporte déjà à son maître son petit bagage grammatical ; et la preuve, c'est qu'il parle, car parler, c'est grammatiser. En doutez-vous ? Faites-le jaser. S'il vous dit qu'il y a *un cheval* à cette charrette, et *deux chevaux* à ce carrosse, accordez-lui des idées de nombres. S'il ne dit pas *mon frère* pour *ma sœur*, ne lui refusez pas des idées de genre.

» Encore un coup, il a toute ces idées, car elles sont la première condition de l'usage de la parole. Où, et comment les a-t-il acquises ? Dans la société de ses semblables, par la pratique...³ ». Il s'élève avec juste raison contre le besoin prématuré de définir : « Pourquoi donc cette manie de vouloir expliquer les mots avant qu'on s'en serve ?⁴ » et donne ce conseil plein de bon sens : « Appelez ces mots par leur nom quand vous vous en servirez ; mais gardez-vous bien de définir l'adjectif, ni le verbe, ni le nom, ni aucune partie du discours, vous gâteriez tout. C'est de la pratique qu'il faut, et rien d'autre.⁵ »

Ces judicieux conseils ne furent guère suivis. Dans la plus récente publication reflétant la position « officielle » vis-à-vis de l'enseignement grammatical, la tradition est largement respectée. Il s'agit de la publication du Centre National de documentation pédagogique : *La grammaire à l'Ecole primaire*. Il semble bien que les bases de la pédagogie conseillée dans cet opuscule reposent encore sur ce que Hans Aebly appelle « la psychologie de l'image empreinte » : « Et finalement, c'est en accord avec la théorie empiriste de l'empreinte que l'enseignement traditionnel isole soigneusement le traitement de notions qui risquent d'être confondues entre elles par l'enfant... On introduit dans une première série de leçons le sujet de la proposition, puis l'on aborde successivement ses autres éléments, etc... L'idée sous-jacente est de former isolément chaque idée, de peur qu'une impression n'efface

¹ V. A. VANIER, « De la grammaire élémentaire et des maîtres d'école de village » dans *Journal grammatical de la langue française*, Bibliothèque nationale X 13. 395, 1830, tome 6, p. 193-196.

² *Ibid.*, p. 196.

³ *Ibid.* p. 301.

⁴ *Ibid.* p. 303.

⁵ *Ibid.* p. 303.

l'autre. On croit construire la connaissance selon un schéma « atomistique » en ajoutant un élément à l'autre, mais on oublie que ce sont justement les rapports mutuels qui définissent et éclairent les différentes notions et opérations.¹ »

C'est ainsi que dans la « Progression grammaticale », on découvre à nouveau la croyance en la nécessité de « fixer » par automatisme, certaines notions et cela avant toute recherche « intelligente » : « Quand nous parlons d'analyse, nous n'envisageons pas seulement l'exercice, *indispensable comme moyen d'acquisition et de contrôle*², mais sans grande valeur de culture, qui consiste, par un déclenchement quasi automatique, à faire débiter ou transcrire, en face de chaque mot isolé, la liste des termes grammaticaux qui en marquent la nature, le nombre, le genre, la fonction.³ » Aussi la mémoire, le « par cœur » doit-il être à la genèse des acquisitions grammaticales : « Tableaux des conjugaisons, listes des adjectifs démonstratifs, possessifs, numéraux, des articles, des pronoms, et de leurs différentes formes, des prépositions, des conjonctions de coordination, voire des principales conjonctions de subordination, et j'en passe sans doute, doivent être appris par cœur au point que l'oubli n'ait plus la moindre prise sur les formes, sur les mots, sur les termes qui les nomment, et sur leurs variations.⁴ »

Les simplifications dont se prévalent les auteurs (« Nous l'avons voulue, autant que possible, simplifiée et allégée », p. 14), ne les ont point amenés à reculer l'âge de l'enseignement grammatical théorique : « Mais elle (la prescription pour le cours élémentaire) répond aussi à l'idée d'une progression dans l'effort demandé et d'une préparation à l'étude systématique et méthodique de la grammaire, qui doit commencer au cours moyen première année.⁵ » En effet, la progression établie prévoit entre autres : l'étude de la proposition à un ou plusieurs sujets, à un ou plusieurs compléments, l'étude de la phrase à proposition unique, de la phrase à deux propositions — proposition principale et proposition subordonnée relative ou conjonctive, complément d'un nom, d'un pronom, d'un verbe. Quand on connaît, vérifications expérimentales faites, les difficultés qu'ont les enfants de 9-10 ans (cours moyen 1) à structurer une simple séquence « *sujet-verbe-objet* », un tel programme ne peut paraître qu'ambitieux et irréalisable.

¹ HANS AEBLY, *Didactique psychologique, application à la didactique de la psychologie de Jean Piaget*, p. 11-12, Genève, Delachaux et Niestlé, 1951.

² C'est nous qui soulignons.

³ *La grammaire à l'école primaire*, « Progression grammaticale », 1951, p. 14.

⁴ *Ibid.*, article de J. LE LAY : « Rôle de la mémoire dans l'enseignement de la grammaire », 1951, p. 31.

⁵ *Ibid.*, « Progression grammaticale », p. 15.

Cependant, selon A. Ferré, cette progression s'inscrit dans la progression mentale de l'enfant : « La progression grammaticale de l'enfant telle qu'elle a été établie suit pas à pas la progression mentale de l'enfant » (sous-titre p. 23). Selon nous, le problème est simplement posé, mais non résolu : « C'est parce que l'enfance elle-même est progression que tout l'enseignement qu'elle reçoit doit être progressif, c'est-à-dire s'étaler dans la durée de la scolarité en répondant, pour chaque âge, aux intérêts et aux pouvoirs propres à cet âge, qui dépassent ceux de l'âge antérieur et préparent ceux de l'âge suivant.

» Une progression didactique bien réglée reflète ainsi la progression mentale de l'enfant, de même que celle-ci ne consiste pas en un accroissement homogène de connaissances et d'idées s'accumulant à la manière d'une boule de neige, mais bien en des modifications de sa structure mentale, c'est-à-dire de la manière dont son esprit fonctionne, en des réajustements de ses perspectives sur le monde extérieur et sur soi — de même la progression d'un enseignement ne saurait se borner à ajouter d'année en année des notions à d'autres notions, en les répartissant en tranches à la manière d'une chronologie, d'un dictionnaire ou d'un catalogue. Progresser pour un élève moyen ce n'est pas seulement ni surtout acquérir plus de savoir, mais bien intégrer le savoir anciennement et nouvellement acquis à une pensée de plus en plus objective, de plus en plus capable d'analyse et de synthèse, de mieux en mieux consciente de ses démarches.¹ » C'est bien là « *le programme* » d'une saine didactique. De même, il est très vrai que « c'est une des grandes lois de la psychologie enfantine que celle du décalage entre l'acte et la pensée qui y correspond, du retard de la prise de conscience sur le comportement vécu »². Mais la connaissance de cette loi ne résout pas les problèmes, elle permet de les mieux aborder. Encore ne faut-il pas, comme A. Ferré, se lancer dans des hypothèses séduisantes, certes, mais combien hasardeuses : « Un décalage d'un an, et l'on peut désormais utiliser à des fins grammaticales son apprentissage vécu des rapports sociaux. Une phrase, en effet, est-elle aussi une société de mots, ayant chacun leur fonction, dépendant les uns des autres, certains s'attirant pour former des groupes compacts (article-nom-adjectif), la plupart obéissant à des règles d'accord qui ne sont pas, dans leur nature profonde, différentes des règles des jeux enfantins, ces conventions reçues que l'écolier a commencé depuis peu à respecter, tandis qu'auparavant il jouait seulement pour gagner, et que

¹ *Ibid.*, article de A. FERRÉ : « La progression grammaticale; le point de vue du psychologue », p. 23.

² *Ibid.*, p. 24.

le mot tricher était pour lui vide de sens. Il y a une correspondance naturelle entre cette étape de socialisation de l'enfant et l'étude, devenue possible à cet âge, de la proposition simple.¹» A aucun moment, au cours de nos expériences, une telle correspondance n'a pu être décelée.

J. Le Lay, apôtre du « par cœur », demande « aux grammairiens et aux pédagogues de s'entendre et de trouver des définitions simples et, dans la mesure du possible, complètes car « la définition a, en grammairien, une valeur analogue à sa valeur en géométrie »². Or, et cela est bien connu des linguistes, il n'y a pas de définition complète totalement satisfaisante. Et toute définition simple est dangereuse par ses lacunes. Quant à la comparaison avec la définition géométrique, elle ne saurait être valable du fait que la définition grammaticale doit tenir compte de la dimension historique, et de ce fait n'appartient pas à une totalité fermée; en conséquence, son « axiomatique » reste nécessairement très approchée.

Bref, l'enfant n'apprendrait que des définitions contingentes et tronquées. Beau départ pour une saine compréhension future !

Est-ce à dire que cet opuscule, important par son rayonnement possible, se cantonne dans un conservatisme étroit ? Les buts poursuivis sont analogues aux nôtres : « Ce que nous recherchons, c'est, dans la proposition, la reconnaissance, autour des mots clefs (verbe, sujet, complément), des groupes de mots qui grammaticalement et sémantiquement, en sont inséparables, et, dans la phrase, la découverte du rapport des propositions entre elles »³, et parfois même les moyens : « Et si nous avons tenu à faire figurer dans cette progression la ponctuation, c'est qu'une bonne ponctuation — partant une bonne lecture qui marque par les inflexions de la voix et ses arrêts plus ou moins prolongés le déroulement de la phrase — aide justement à percevoir et à comprendre la structure de la phrase et le mouvement de la pensée. »⁴

Enfin, G. Prévot définit ce que doit être l'analyse grammaticale didactique, d'une manière qui nous satisfait entièrement : « Il n'y a d'analyse profitable que celle qui ne se borne pas à une simple décomposition formelle et mécanique, à un inutile inventaire de parties constitutives, mais qui recherche toujours, dans la dissection des formes, le moyen de découvrir *les relations entre une structure gram-*

¹ *Ibid.*, p. 25.

² *Ibid.*, article cité de J. LELAY, p. 32.

³ *Ibid.*, « Progression grammaticale », p. 14.

⁴ *Ibid.*

ticale et la signification des idées, le moyen, en pénétrant le mécanisme de l'expansion, d'en *pénétrer le sens*.¹ »

Seulement, ceci, c'est ce vers quoi elle doit tendre, et les procédés traditionnels, même « rajeunis et allégés » par cette progression, n'y conduisent pas. C'est que l'empirisme pédagogique a consisté à imposer à l'enfant telle ou telle forme d'acquisition jugée commode. Par exemple, le « par cœur ». Ce « par cœur » donnait un résultat : l'enfant énumérait des tableaux, des listes. On en concluait hâtivement que l'enfant acquerrait les notions à force de répéter les désignations de ces notions. Les difficiles progrès dans l'application de ces notions étaient alors attribuées à la didactique employée.

Mais aucune méthode rigoureuse de contrôle ne pouvait permettre de vérifier le rôle du « développement » ou de la « maturation » et celui de la didactique². La lenteur du progrès, les nombreuses incohérences étaient presque toujours imputées à l'insuffisance du « développement » ou au retard de la « maturation » et non à la didactique.

Empirisme détestable dont voici maintenant quelques effets.

§ 3. ECHEC DE L'ANALYSE GRAMMATICALE SELON LA DIDACTIQUE TRADITIONNELLE

C'est au cours de notre enseignement quotidien qu'ont été recueillies et classées des erreurs d'analyse d'élèves de 11 à 16 ans, c'est-à-dire d'élèves appartenant à des classes de 6^e, 5^e, 4^e et 3^e moderne. Elles ne sont pas le résultat de travaux effectués par des enfants inintelligents. Ont été rejetées systématiquement les analyses d'enfants visiblement retardés.

Les exemples d'où seront tirées les analyses fautives ne présentent aucune difficulté spéciale et sont susceptibles d'être correctement analysées par un enfant de 14 ans, à la condition qu'il soit dégagé des mécanismes scolaires habituels et qu'il ait le temps et le goût de réfléchir à ces analyses.

Trois grandes séries d'erreurs seront successivement exposées :

A. Les erreurs sur les rapports des termes.

Ex. : Le chien est *fidèle* ; fidèle, attribut de « est ».

¹ *Ibid.*, article de G. PRÉVOT : « Analyse et style », p. 35, 36.

² Dans *Les fonctions grammaticales*, les écarts qui séparent fréquemment les « épreuves élaborées » des « épreuves scolaires » illustrent justement la différence entre le rôle du « développement » et celui de la « didactique », cf. chapitre VI.

B. Les erreurs de dénomination du rapport (fonction).

Ex. : Le chien est *fidèle* ; fidèle, complément d'objet direct de « est ».

C. Les erreurs de dénomination des termes (nature).

Ex. : Le chien est *fidèle* ; fidèle, nom commun.

Bien entendu, il peut y avoir des erreurs cumulées :

Le chien est *fidèle* : fidèle, attribut de « est », nom commun, et aussi des erreurs en chaîne, l'erreur sur la nature entraînant l'erreur sur la fonction :

« Vous préviendrez vos amis *que* nous arriverons tard » : que, pronom relatif, a pour antécédent « amis », complément d'objet direct de « arriverons ».

A. Les erreurs sur les rapports des termes

1. « J'ai vu les Arabes d'Afrique labourer *avec une sorte de gros hameçon de bois* » (René Bazin) ; complément de moyen de « vu » (5^e)¹. Il ne fait aucun doute qu'un enfant de 13-14 ans ne puisse comprendre que cet engin est un moyen de labourer et non un moyen de voir.

— « Je trouvai, posée sur deux chaises, *une longue malle étroite* » (A. France), complément d'objet indirect de « chaises » (5^e).

L'erreur est due ici à l'impossibilité de se détacher de l'influence spatiale (juxtaposition) pour reconstruire mentalement le texte sous une forme dégagant les termes du rapport : « Je trouvai une longue malle étroite, posée sur deux chaises ». La rigidité des procédés grammaticaux interdit une re-structuration aussi élémentaire.

Très souvent, à l'erreur sur les termes du rapport est jointe l'erreur sur la dénomination de la fonction :

« J'ai rencontré, dans la plaine de Rome, *quinze* charrues de front » (René Bazin) ; complément de lieu de Rome — complément du nom plaine (5^e).

2. Dans les exemples ci-dessus, le rapport erroné intéresse des termes non emboîtés. Mais il est très fréquent de rencontrer des erreurs intéressantes des termes emboîtés.

a) La fonction d'une partie est appliquée au tout (*analyses centrifuges*).

— « J'ai rencontré dans la plaine de Rome, *quinze* charrues de front », complément de quantité de « ai rencontré » (5^e). Le rapport de

¹ Ces chiffres indiquent la classe.

quantité existe entre « charrues » et « quinze », mais non entre « ai rencontré » et « quinze charrues de front ».

— « Des enfants barbouillés grimpent derrière les cuvelles, *pour voler du raisin* » (E. Moselly), complément d'objet direct du nom raisin (3^e). — « Raisin », membre du terme « pour voler du raisin », projette sa fonction sur la totalité du terme. Il s'y ajoute en plus une confusion du complément « raisin » et du complété « voler ».

b) La fonction du tout est appliquée à une partie (*analyses centripètes*).

— « J'avais senti que le coin *de* sa paupière se mouillait » (A. France); *de*, complément d'objet direct de « avoir senti » (4^e). Cette faute consiste à attribuer à la préposition la fonction du groupe de mots qu'elle relie ou qu'elle introduit : « le coin *de* sa paupière se mouillait ».

— « Je le vois en hiver, *dans* sa chambre » (A. Daudet); *dans*, complément circonstanciel de lieu de hiver (5^e). Cette erreur se produit également pour les conjonctions et les locutions conjonctives :

— « Et *quand* je descendais le chemin de sable, le brouillard (...) baignait mes jambes » (Colette); *quand*, pronom relatif (?), complément circonstanciel de temps de « descendais » (4^e).

— « *Dès* qu'il entend ma clef grouiller dans la serrure, il accourt » (G. Duhamel);

dès qu', complément circonstanciel de temps de « entend » (4^e).

Ce type d'erreurs est particulièrement grave en ce sens qu'il montre que l'enfant n'a pas été capable, ou n'a pas senti la nécessité d'établir une analyse conforme à l'organisation relationnelle. Ces erreurs confirment ce que nos expériences ont montré, à savoir qu'il se produit souvent autour d'un terme relationnel une enflure significative : l'enfant cherche à trouver le fait du réel et non pas le fait de la langue.

Il semble aussi et surtout que la pédagogie vise à obtenir non pas une division valable et utile, mais surtout des dénominations de fonctions. On retrouve toujours cette croyance à une grammaire idéale et adéquate à son objet, le réel : la grammaire traditionnelle donne tel et tel critère pour telle et telle fonction et elle s'imagine alors qu'il va suffire d'appliquer ces critères à la langue pour que les mots et les groupes de mots s'alignent impeccablement sous les rubriques fonctionnelles. Tout se passe comme si les enseignants et certains grammairiens influents n'avaient pas conscience de toutes les contingences qu'il faut peser avant de formuler tel ou tel avis sur la fonction de tel ou tel terme.

Le premier travail utile est de décomposer un texte de manière qu'il rende compte des articulations du réel ou du raisonnement. On s'aperçoit alors que les éléments grammaticaux habituels s'accordent plus ou moins avec cette décomposition. Toute conceptualisation ne saurait venir que plus tardivement, quand l'enfant peut réfléchir sur les éléments de la langue disjoints du réel, et dont seules, les innombrables combinaisons permettent de l'évoquer.

B. Les erreurs sur la dénomination du rapport

Tantôt l'enfant est influencé par la forme qui commande alors le sens ; tantôt il applique l'un de ces mécanismes ridicules que nous avons stigmatisés dans *Les fonctions grammaticales* ; tantôt il est complètement désarmé et son analyse est une loterie ; tantôt enfin il découvre une liaison juste, mais la désigne sous une dénomination non conforme à la terminologie.

1. La forme prime le sens

a) L'enfant, influencé par la « post » ou par « l'antéposition » d'un terme, se borne à appliquer une dénomination qui « colle » dans bien des cas : *placé avant* — sujet ; *placé après* — complément.

— « J'avais senti que le coin *de* sa paupière se mouillait » ;
de, complément de « coin » (5^e).

— « Je *le* vois en hiver *dans* sa chambre » ;
le, sujet de « vois » ; *dans*, complément de « hiver ».

b) L'enfant retrouve l'aspect habituel d'une liaison. Il utilise alors la dénomination réservée à cette liaison.

— « ... un âne qu'il fouette *d'un pampre* (E. Moselly) ;
d'un pampre, complément d'objet indirect de « fouette » (5^e).

— « des enfants barbouillés grimpent derrière les cuves *pour voler du raisin* » ;
pour voler du raisin, complément d'objet indirect de « grimpent » (5^e).

— « ... labourer *avec une sorte de gros hameçon de bois* » ;
avec une sorte de gros hameçon de bois, complément d'objet indirect de labourer (5^e).

2. La technique des questions est appliquée

a) L'attribut est nommé complément d'objet direct.

— « Les ans sont *de merveilleux décorateurs* » ;
de merveilleux décorateurs, complément d'objet direct de « sont » (3^e)
(11 échec sur 19).

— « Elles sont, pour la plupart, *de vieilles mamans...* » (René Bazin) ; *de vieilles mamans*, complément d'objet direct de « sont » (5^e) (31 échecs sur 34 !).

b) Le sujet est pris pour un complément.

— « On distinguait la voix des valets de labour *qui* stimulaient les attelages » (Eugène Fromentin) ;

« On », complément de « distinguait » (5^e)

« *qui* », complément d'objet direct de « stimulaient » (5^e).

Il semble qu'il y ait eu ici confusion entre les « questions » et la dénomination convenable : « Qui est-ce qui » s'est trouvé branché sur la dénomination réservée au « qui » ou « quoi ».

— « Par les chemins s'avance *le silène pansu* » (E. Moselly) ;

le silène pansu, complément d'objet direct de « s'avance » (5^e).

— « ... et que tirait *un chameau*, attelé avec un âne » (René Bazin) ;

un chameau, complément d'objet direct de « tirait » (5^e). Ici, la fameuse

question « qui » ou « quoi » posée après le verbe est évidemment la cause de ces erreurs.

3. Réponses incohérentes

— « On aime le joli soleil qui luit doucement *entre* les ormes » (H. Taine) ;

entre, proposition de lieu, épithète de « ormes » (4^e).

— « ... Un âne qu'il fouette *d'un* pampre » ;

d' a pour antécédent pampre, préposition (5^e).

— « Il faut travailler deux fois plus que les autres pour être leur égal » (A. Daudet) ;

pour être leur égal, complément de manière de « il » (5^e).

4. Les erreurs dénotent une appréhension relationnelle valable.

— « Les jours s'en allaient plus *rapides* » (A. France) ;

rapides, épithète de « jours » (5^e).

— « On aime le joli soleil qui luit doucement *entre* les ormes » ;

qui luit doucement entre les ormes, attribut de « soleil » (5^e).

— « ... et que tirait *un chameau* » ;

un chameau, complément de moyen (5^e).

C. Les erreurs de dénomination des termes

Elles vont généralement porter sur les mots polyfonctionnels, c'est-à-dire sur ceux qui ont une dénomination pour chaque emploi que leur réalité signalétique peut jouer : « la » n'est ni article, ni

pronom ; « la » n'est pas un signe, mais un signal. Il ne devient signe ou signifiant que par un contexte.

— « Je l'arrangerai » ;

l', complément d'objet direct de « arrangerai », article (3^e).

— « ... qu'il fouette d'un pampre » ;

d', complément d'objet direct de « fouette », article indéfini (5^e).

— « et *que* tirait un chameau » ;

que, conjonction de coordination, a pour antécédent « gros hameçon de bois » — préposition, unit le verbe à son sujet (5^e).

Mais on rencontre aussi des erreurs de dénomination sur des mots « monofonctionnels ».

— « *on* distinguent... » ;

on, article (5^e).

— « ... *pour* voler du raisin ;

pour, pronom relatif (5^e).

— « ... labourer *avec* une sorte de gros hameçon de bois ;

avec, préposition relative (5^e).

Ainsi, l'enseignement grammatical actuel est inadapté. Qu'il s'agisse de la reconnaissance des termes en rapport, de la conceptualisation de ce rapport ou de celle des termes de ce rapport, il apparaît qu'il est impossible à l'enfant de s'y reconnaître. Le transfert II (*SL* → *SR*) qui vise à faire comprendre comment le système des signaux de la langue s'organise pour évoquer le système des signaux réels reste irréalisable selon les principes de l'analyse traditionnelle. A fortiori est-il impossible d'utiliser ce transfert II à l'amélioration du transfert I (*SR* → *SL*), base de la capacité d'expression linguistique.

* * *

Avant d'aller plus loin et d'aborder les chapitres constructifs, il est bon de rappeler certaines contingences ; à supposer que les linguistes mettent au point une méthode d'analyse de la langue qui donne entière satisfaction, il n'en faudrait pas conclure que l'on pourrait l'enseigner telle quelle aux enfants. Quelle que soit cette méthode, elle nécessitera des opérations de pensée fort abstraites et dépassant le niveau de l'enfant de l'école primaire. Elle aura, elle aussi, besoin d'une adaptation aux possibilités de l'enfant. Mais cette méthode rigoureuse n'existe pas encore. Il faut donc se contenter de la grammaire courante. Or, quelles que soient les libertés que l'on a prises avec elle, cette grammaire est valable et peut permettre certains exercices profitables aux enfants de 12 ans et plus. Cela demande à l'enseignant une

connaissance suffisante de toutes les incertitudes grammaticales, de manière qu'il n'exige pas des enfants tel ou tel mode d'analyse, susceptible d'être discuté, mais qu'il observe, puis recherche quels sont les modes de présentation qui donnent les meilleurs résultats. Il est bien certain que si un enseignant mettait au point un système d'enseignement grammatical, qui permette aux enfants d'acquérir une riche expression orale et écrite, il n'importerait guère que ce système soit conforme aux normes de telle ou telle conception linguistique. Cette supposition n'est sans doute pas valable puisque nous pensons que le mode de communication convenable doit tendre vers une réciprocité

fonctionnelle des deux transferts T_1 et T_2 : $SR \xrightarrow{T_1} SL \xleftarrow{\quad} SL \xrightarrow{T_2} SR$.

Bref, bien que les différentes écoles de linguistes et de grammairiens n'aient pas encore établi une méthode d'analyse rigoureuse et générale, il existe pour chaque langue dite de civilisation, des grammaires normatives convenables. Si nos recherches nous ont amené à formuler tel ou tel avis sur tel ou tel problème linguistique, il n'en reste pas moins vrai que tout individu désirant s'exprimer correctement dans sa langue, doit connaître un minimum de grammaire. Seulement, cette grammaire ne devrait pas être étudiée systématiquement avant l'âge moyen de 12 ans puisqu'il a été montré dans *Les fonctions grammaticales* qu'une simple séquence S.V.O. ou S.V.A. n'était parfaitement structurable qu'autour de 12 ans. Au chapitre suivant, nous allons préciser, en nous appuyant cette fois sur les découvertes de J. Piaget, les raisons logiques de ce délai.

CHAPITRE III

ANALYSE GRAMMATICALE ET OPÉRATIONS MENTALES

L'œuvre de J. Piaget semble se poursuivre suivant deux directions : l'une, orientée par la déduction pure, l'autre fondée sur l'observation et l'expérience. Pour les lecteurs, ces deux directions se sont étroitement rejointes sur le plan théorique dans l'*Epistémologie génétique* et plus récemment encore, sur le plan plus restreint de la pensée de l'enfant, dans l'*Essai sur la construction des structures opératoires formelles*, sous-titre de l'ouvrage que cet auteur a composé avec B. Inhelder ¹.

En particulier, on voit dans cet ouvrage comment le système de déduction qu'est la logique moderne peut rendre compte des opérations mentales nécessitées par la solution de différents problèmes d'ordre physique. C'est en nous appuyant sur ces résultats que nous allons tenter de montrer que l'analyse grammaticale telle qu'elle est enseignée de 9 à 12 ans exige de la part des enfants des opérations mentales dépassant leurs possibilités. On peut objecter qu'une telle démonstration a été faite dans *Les fonctions grammaticales*. Cela est vrai. Mais lorsque les épreuves «élaborées» et «scolaires» ont été dépouillées et étudiées, elles ne l'ont pas été en fonction des données logistiques pour les raisons suivantes : d'une part, nos connaissances en la matière s'ébauchaient, et d'autre part, aucun modèle d'explication du raisonnement par ces structures logiques n'avait été publié.

Il ne saurait être question ici de parvenir à une formalisation aussi suggestive et précise que celle de J. Piaget et B. Inhelder à propos des problèmes physiques ; raisons personnelles : connaissance encore imparfaite de la logistique ; expériences sur les enfants encore trop

¹ B. INHELDER et J. PIAGET, *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent, Essai sur la construction des structures opératoires formelles*, P.U.F., 1955.

limitées ; raisons spécifiques et théoriques : la détermination précise des facteurs en analyse grammaticale se révèle plus complexe en raison des lourdes contingences historiques, psychologiques et sociales ; face à un problème de physique, l'enfant se trouve devant une organisation fixe, un réel admis par la mécanique, par l'hydrostatique, etc... Le changement de l'organisation de ce réel aux yeux de l'enfant est une lente progression vers une meilleure compréhension ; face au problème d'analyse de la langue, il se trouve devant un réel spécial, doué d'une double puissance structurale, celle des représentants et celle des représentés. Les coordinations seront donc plus complexes et cela d'autant plus que les rapports des deux structures sont encore l'objet des discussions des chercheurs. Mais, si l'on peut juger insuffisantes nos prochaines explications, le principe reste valable. De même que devant les tiges flexibles, devant les verres incolores, devant la balance, l'enfant devant un texte doit en saisir les éléments articulés, être capable d'en prévoir les agencements, les résultats, bref, de le comprendre, de l'expliquer afin de s'en servir. Pour qu'il soit possible de saisir le rapprochement entre le développement de l'analyse du réel physique et celui de l'analyse du réel linguistique, il est nécessaire de rappeler sommairement les conceptions de J. Piaget sur le développement cognitif de l'enfant. Il est bien certain qu'une telle explication en quelques pages reste arbitraire. Deux ouvrages seront rappelés au cours de ce résumé : *La psychologie de l'intelligence*¹ et *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*².

J. Piaget distingue trois grandes étapes dans le développement cognitif de l'enfant : la pensée préopératoire qui s'élabore de 2 à 7-8 ans, la pensée opératoire concrète qui s'élabore de 7-8 à 11-12 ans, la pensée opératoire formelle qui s'élabore après 12 ans. Il est difficile et dangereux de donner des définitions et des explications au sujet de ces étapes. Non que l'auteur ne soit pas explicite à ce sujet, mais il est pratiquement impossible de saisir une définition de ces étapes si l'on ne se réfère pas aux expériences qui les ont permises. Il paraît donc indispensable d'exposer au moins une expérience et de la suivre aux différents âges de l'enfant. Les commentaires et les explications permettront alors de se faire une idée rapide, mais suffisante de ce développement opératoire.

Une expérience simple et connue permettra de fixer les grandes lignes de cette conception. Aucune formalisation logique n'interviendra. Une

¹ J. PIAGET, *La psychologie de l'intelligence*, Armand Colin, 1949.

² B. INHELDER et J. PIAGET, *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*, P.U.F., 1955.

seconde expérience, plus complexe, montrera l'application de certaines formules logistiques aux raisonnements de l'enfant et de l'adolescent.

§ 1. LE TRANSVASEMENT DES PERLES

(Expérience rappelée dans *La psychologie de l'intelligence* aux pages 155-156-157-167-168).

(p. 155) J. Piaget rappelle l'expérience : « Deux petits verres A_1 et A_2 de forme et de dimension égales sont remplis d'un même nombre de perles, cette équivalence étant reconnue par l'enfant qui les a lui-même placées, par exemple en mettant d'une main une perle en A_1 chaque fois qu'il en déposait une autre en A_2 avec l'autre main. Après quoi, laissant le verre A_1 comme témoin, on verse A_2 en un verre B de forme différente. Les petits de 4-5 ans concluent alors qu'il y a la même quantité de perles. Les petits de 4-5 ans concluent alors qu'il y a la même quantité des perles a changé, quand bien même ils sont certains que l'on n'a rien enlevé ni ajouté : si le verre B est mince et élevé, ils diront qu'il y a « *plus de perles qu'avant* » parce que « *c'est plus haut* », ou qu'il y en a moins parce que c'est « *plus mince* », mais ils s'accorderont à admettre la non-conservation du tout. »

A cette période préopératoire, l'enfant ne peut coordonner deux actions en une seule, c'est-à-dire ne peut les multiplier logiquement. De plus, le schéma d'action est irréversible, sinon l'enfant saisirait que plusieurs transvasements ne sauraient avoir d'influence sur la quantité de perles.

(p. 167) « Après une longue période où chaque transvasement est censé changer les quantités ; après une phase intermédiaire (intuition articulée) où certains transvasements sont censés altérer le tout, tandis que d'autres, entre vases peu différents, conduisent le sujet à supposer que l'ensemble s'est conservé, il vient toujours un moment (entre 6 ; 6 et 7 ; 8 ans) où l'enfant change d'attitude : il n'a plus besoin de réflexion, il décide, il a même l'air étonné qu'on lui pose la question, il est *certain* de la conservation. »

A cette période de pensée concrète, l'enfant a coordonné les deux données *minceur* et *hauteur*. Il conclut de là à la conservation du tout. De plus, il est capable d'intérioriser la série de tous les transvasements possibles. Ce sont cette relation et cette transformation intériorisées qui assurent la conservation du tout de telle manière qu'il la considère comme évidente. Mais il ne saurait expliquer rationnellement et formellement cette évidence.

Au contraire, à la période de pensée formelle, l'enfant sera capable de justifier la permanence par un procédé logique, par

exemple par la conservation du volume. Il fait ainsi appel à une formalisation :

qualitative d'abord : diminution de la largeur $\times$ augmentation de la hauteur du verre = augmentation de la largeur $\times$ diminution de la hauteur de l'autre verre ;

quantitative ensuite : surface de base (1) $\times$ hauteur (1) = surface de base (2) $\times$ hauteur (2).

Maintenant que sont fixés bien sommairement ces trois stades, il est possible de passer à une expérience plus complexe, mais plus suggestive et susceptible d'une formalisation développée.

§ 2. « LA FLEXIBILITÉ ET LES OPÉRATIONS INTERVENANT DANS LA DISSOCIATION DES FACTEURS »

(*De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*, ch. III, p. 43 et 55).

La technique de cette expérience est la suivante : « Le sujet dispose d'un grand bassin d'eau, d'un jeu de tiges différant par leurs qualités (acier, laiton ; etc.), leur longueur, leur épaisseur et leur forme de section (ronde, carrée, rectangulaire). Trois petits bonshommes de poids différents peuvent être vissés à l'extrémité des tiges. Celles-ci peuvent, d'autre part, être fixées sur le bord du bassin en position horizontale, les bonshommes exerçant alors une pression perpendiculaire à la surface de l'eau. Nous demandons simplement au sujet d'expérimenter jusqu'à ce que l'extrémité de chacune des barres atteigne le ras de l'eau. On observe les méthodes suivies, on note les propos des sujets sur les facteurs de flexibilité qu'ils invoquent et on demande finalement la preuve de ces affirmations » (p. 43).

Au stade de la pensée préopératoire, J. Piaget dit : « (jusque vers 7 ans)... l'enfant se borne, pour toute explication, à décrire ce qu'il voit, et comme il ne dispose encore pour constater les faits, ni de classifications, ni de sériations organisées, il complète ce qu'il voit par des liaisons précausales (finalisme, animisme, causalité morale, etc...) » (p. 44). Bref, il ne met en évidence aucun aspect d'une relation juste entre les facteurs et l'effet.

Au stade II (A et B) des opérations concrètes, certaines coordinations vont apparaître et se développer. Supposons que les tiges soient choisies de manière qu'elles ne diffèrent que par un seul facteur, l'enfant au début du stade II parviendra aisément à coordonner ce facteur au résultat :

Si une tige A_1 plus longue que A'_1 touche l'eau (résultat $A_1 X$), « toutes choses égales par ailleurs » et réciproquement, si la tige A'_1 plus courte

que A_1 ne touche pas l'eau (résultat $A'_1 X'$), c'est que seuls les couples $A_1 X$ et $A'_1 X'$ sont réalisables à l'exclusion des couples respectivement contradictoires $A_1 X'$ et $A'_1 X$.

Mais si l'expérience donne les quatre couples suivants réalisés : $A_1 X + A_1 X' + A'_1 X + A'_1 X'$ c'est-à-dire les tiges courtes et les tiges longues ayant simultanément les mêmes effets X et X' , c'est que le facteur longueur n'est pas seul à agir : le facteur « épaisseur-minceur » peut donner l'explication, A_1 de $A_1 X'$ ne s'inclinerait pas jusqu'à l'eau parce que plus épaisse que son homologue A_1 de $A_1 X$ tandis que A'_1 de $A'_1 X$ s'inclinerait jusqu'à l'eau parce que plus mince que son homologue A'_1 de $A'_1 X'$. Au stade II B, l'enfant parvient à établir ce système compensateur : « C'est bien ce que le sujet sait faire pour les cas faciles (lorsque la minceur compense la longueur, etc...) mais de moins en moins systématiquement lorsque le nombre des facteurs augmente et que l'expérimentateur ne simplifie pas lui-même les choses dans ses présentations successives à l'enfant. Autrement dit, le sujet au stade des opérations concrètes (II A et II B) sait bien lire l'expérience sous forme de correspondances diverses, ce qui revient à construire implicitement une table de plus en plus complexe des associations données (positives et négatives). Mais il ne sait interpréter la table que dans les cas où suffisent les correspondances immédiates et ne sait pas dissocier les facteurs dans les cas où ils sont trop mêlés (p. 50).

Puisque les quatre couples $A_1 X + A_1 X' + A'_1 X + A'_1 X'$ sont expérimentalement vérifiés, c'est que le facteur « minceur-épaisseur » peut jouer de la manière suivante : on pose : $A_1 = L$ (longueur); $A'_1 = l$ (longueur) avec $L > l$ et $A_2 = e$ ou e' (épaisseur); $A'_2 = E$ (épaisseur) avec $E > e > e'$.

$$\begin{array}{ll} A_1 A_2 X & (Le X) \\ A_1 A'_2 X' & (LE X') \\ A'_1 A_2 X & (le' X) \\ A'_1 A_2 X' & (le X') \\ \text{à fortiori } A'_1 A'_2 X' & (lE X') \end{array}$$

Mais étant donné qu'il y a d'autres facteurs dans l'expérience, il est possible de faire apparaître quatre nouvelles contradictions :

$$\begin{array}{ll} A_1 A_2 X' & (Le X') \\ A_1 A'_2 X & (LE X) \\ A'_1 A_2 X' & (le' X') \\ A'_1 A_2 \text{ ou } A'_2 X & (le \text{ ou } lE X) \end{array}$$

On peut alors faire intervenir un nouveau facteur qui supprimera les contradictions et ainsi de suite jusqu'aux cinq facteurs. Etant donné que les sujets ne connaissent ni la quantité, ni la qualité des facteurs, comment peuvent-ils les dissocier correctement puisqu'ils ne peuvent construire la table complète des correspondances? Ils n'en peuvent établir que des fragments au cours des expériences. Le pourraient-ils qu'ils ne parviendraient pas encore à dissocier toutes les combinaisons : c'est qu'« il ne suffit plus alors de considérer la table dans son ensemble, où toutes les correspondances sont données simultanément ; il s'agit d'analyser les associations $A_1 X_1$ etc..., situation par situation, pour voir lesquelles sont liées entre elles et lesquelles s'excluent » (p. 50).

Ce sont ces liaisons qui constituent les opérations logiques : « La principale de ces opérations, ou du moins celle qui oriente presque toujours, en son point de départ, l'analyse des sujets, est l'opération formelle de l'implication, selon laquelle l'enfant suppose qu'un facteur déterminé entraîne toujours la conséquence perçue. Au niveau II, un tel rapport causal était établi par simple correspondance : plus la tige est longue, par exemple, et plus elle est flexible. L'implication part bien, elle aussi, de la constatation d'une telle correspondance (la conjonction « $p. q.$ » traduisant $A X$). Mais elle y ajoute deux nouveautés, et c'est la réunion de ces trois sortes de constatations qui définit l'opération implicatrice. A l'association entre un facteur A et son résultat X s'ajoute d'abord le fait que le sujet, cherchant à dissocier les facteurs, essaie plus ou moins systématiquement (même s'il ne parvient pas à un système complet avant le niveau III B) d'établir ce qui se produit en cas de suppression ou de diminution du facteur A : il constate alors, en certains cas, que l'effet X est lui-même supprimé ou diminué (d'où l'association $A' X'$) et en certains autres que l'effet est conservé parce que pouvant être produit par des facteurs étrangers à A (association $A' X$). La réunion $A X + A' X + A' X'$ (ou en propositions : $p. q. \vee \bar{p}. q. \vee \bar{p}. \bar{q}$) constitue ainsi un système d'interprétation plus large que la simple correspondance $A X$ parce que portant simultanément sur trois possibilités (ou $A X$ ou $A' X$ ou $A' X'$) et parce que pouvant relier de cette manière en un seul tout les résultats de plusieurs groupements différents de classes et de relations.

Nous avons là un premier exemple de cette combinatoire portant sur « l'ensemble des parties (...) » ; dans le cas particulier, ce sont les trois parties (ou associations) $A X$, $A' X$, $A' X'$ qui sont ainsi reliées, tandis que dans les cas de la disjonction, de l'incompatibilité, elles sont liées autrement. En outre, la capacité combinatoire qui apparaît ainsi ne se manifeste pas simplement par l'apparition de telle ou telle opération,

mais par leur système comme tel, c'est-à-dire par l'ensemble des 16 opérations binaires et par la possibilité de relier un nombre déterminé d'entre elles de manière à engendrer les opérations d'ordre supérieur » (p. 54).

Enfin, et ce passage est le plus important pour le paragraphe suivant, J. Piaget fixe le point de jonction des deux stades : « En d'autres termes, si les sujets du niveau II B n'arrivent pas encore à dissocier les facteurs, mais simplement à établir les correspondances données dans l'expérience immédiate, c'est qu'ils ne sont pas capables de cette combinatoire qui constitue la logique des propositions : il en résulte alors, d'une part, qu'ils ne savent pas combiner les situations expérimentales de manière à mettre en évidence les liaisons réelles parmi les possibles ; et, d'autre part, qu'ils ne savent pas raisonner par implications, etc. de manière à composer de façon nécessaire et démonstrative les diverses données de fait qu'ils observent. Or, ces deux sortes de lacunes n'en constituent en réalité qu'une seule, puisque c'est la même combinatoire qui permettra aux sujets du niveau III d'imaginer ces expériences conduisant à la dissociation des facteurs et de déduire au moyen des opérations interpositionnelles les conséquences de ces expériences » (p. 51).

Avant d'en venir à l'analyse grammaticale, il est utile de montrer comment J. Piaget généralise cette conception opératoire et en fait une théorie des rapports du réel et du possible. Il distingue d'abord le point de vue physique du point de vue psychologique : le point de vue physique rend compte de la situation actuelle d'un système et de ses transformations virtuelles. « Physiquement, un système tel que, par exemple, une balance, est en équilibre quand l'ensemble des travaux virtuels (élevations des poids d'un côté ou de l'autre exprimées en déplacements angulaires) se compensent entièrement » (p. 227). Ce système constitue donc un réel (état actuel) et des possibles (les transformations physiques virtuelles). Le point de vue psychologique rend compte de l'appréhension actuelle d'un système et des raisons de sa compréhension. Il y a donc aussi de ce point de vue un réel (l'ensemble des opérations réellement effectuées) et des possibles (opérations ayant pu être effectuées). Mais, et c'est là l'originalité et la fécondité de ces conceptions, ces possibles psychologiques sont de deux sortes : « Il faut tout d'abord distinguer soigneusement les deux significations que comporte psychologiquement le mot *possible*. On peut, en premier lieu, parler d'opérations et de relations possibles pour désigner celles que le sujet conçoit lui-même comme possibles, c'est-à-dire celles qu'il sait pouvoir effectuer ou construire, même sans qu'il le fasse effectivement : c'est ce que nous appellerons le *matériellement possible* et

l'on reconnaît d'emblée ce que nous caractérisions plus haut comme étant le possible du point de vue du sujet. Mais on pourrait aussi attribuer la qualification de possibles aux opérations et relations que le sujet serait capable d'effectuer ou de construire, mais sans qu'il pense à le faire, c'est-à-dire sans qu'il prenne conscience de cette éventualité ni même de sa propre capacité à cet égard : c'est ce que nous appellerons le *structuralement possible*, qui est donc le possible du point de vue de l'observateur » (p. 228).

Il résulte de cette distinction entre les possibles psychologiques que « pour faire la théorie des mécanismes psychologiques de l'équilibre opératoire, il est nécessaire de considérer l'une et l'autre de ces deux significations distinctes de la notion du possible, bien que l'on soit donc en présence de trois plans (le réel, le matériellement possible, le structuralement possible) et non pas de deux comme sur le terrain physique (le réel et le virtuel). En effet, le matériellement possible entretient d'étroites relations avec le structuralement possible, dont il constitue comme un premier palier d'actualisation : c'est dans la mesure où le sujet dispose d'un nombre suffisant d'opérations structuralement possibles qu'il parvient à imaginer des transformations matériellement possibles. Sans un certain jeu de possibilités structurales (et c'est ce qui se manifeste clairement au niveau préopératoire et même à celui des opérations concrètes) il ne pourrait que constater les états de faits perçus dans le réel, les états statiques ou les transformations actuelles, et ne parviendrait pas à se représenter les transformations hypothétiques qui lui servent à imaginer de nouvelles expériences. Le matériellement possible dépend donc du structuralement possible mais le premier est plus pauvre que le second et c'est pourquoi, même s'il en dérive à chaque instant, les deux variétés sont à distinguer soigneusement car la seconde est d'importance beaucoup plus grande, théoriquement comme pratiquement » (p. 230).

Si l'on groupe maintenant cette généralisation et les explications relatives aux expériences relatées, on peut dire qu'un enfant atteint le stade des opérations formelles quand les opérations réelles et matériellement possibles dont il use sont guidées par un système structuralement possible *de niveau combinatoire*.

§ 3. OPÉRATIONS MENTALES ET ANALYSE GRAMMATICALE

Voilà donc, trop sommairement rappelé, comment est conçu, chez J. Piaget, le passage des opérations concrètes aux opérations formelles. A quoi vont correspondre ces étapes mentales chez l'enfant face à un

problème d'analyse grammaticale? Celui-ci se présente d'une manière différente. Si tout homme de bonne foi et de raisonnement droit admet le jeu des facteurs de flexibilité, c'est-à-dire l'ensemble de l'expérience proposé à la connaissance de l'enfant, il n'en est pas de même pour les facteurs d'organisation d'un ensemble linguistique. On peut dire que, pour la simple séquence objective « l'enfant pétrit la glaise », il n'y a pas d'explication définitive admise par les spécialistes.

La grammaire scolaire habituelle, donc l'immense majorité des enseignants, ne s'aperçoit pas que la fonction sujet est hétérogène à la notion objet ; on a vu qu'il était vain d'attribuer au sujet une fonction relative au sens, puisqu'un sujet peut, ou faire l'action, ou la subir, ou être situé, ou être classé ¹ ; l'objet, lui, subit l'action. Donc, l'extension de la notion sujet dépasse l'extension de la notion objet. Une bonne solution consiste alors à dire (pour le français) que le sujet est le terme qui gouverne le verbe, c'est-à-dire commande l'accord. Mais, à ce moment, la notion de « subir l'action » est, cette fois, hétérogène à celle de sujet, et, comme le français n'est pas casuel, le critère de forme (parallèle, mais non analogue à celui d'accord) devient la construction « directe ». Seulement, ce qu'on appelle les compléments circonstanciels peuvent être eux aussi construits directement ! On peut se rabattre alors sur ce fait que le complément d'objet direct « détermine l'étendue de la signification du verbe », mais un complément circonstanciel ne détermine-t-il pas non plus « l'étendue de la signification du verbe » ? (« Il part *demain* », « Vous pleurez *de chagrin* », etc.) On finit par dire qu'un C.O.D. détermine *nécessairement* l'étendue de la signification du verbe. Mais le sujet ne détermine-t-il pas lui aussi cette étendue ? On s'achemine ainsi lentement vers la conception relationnelle : une relation exprimant un rapport en compréhension. Mais cette théorie relationnelle a été l'objet de nombreuses remarques dans *Les fonctions grammaticales* ².

La position grammaticale extrême consisterait à ne pas tenir compte du sens. Il n'y aurait pas de C.O.D. mais simplement des compléments directs et des compléments indirects ³. Le sujet serait alors le terme qui commande l'accord du verbe et il n'aurait plus de relation directe avec le complément. Mais une telle conception formelle revient à identifier : « Cet enfant construit un château de sable » et « Cet enfant semble un bon élève » où « un château de sable » et « un

¹ Cf. *Les fonctions grammaticales*, p. 41 et 42.

² Cf. en particulier *Les fonctions grammaticales*, p. 266 ss.

³ Cf. la nomenclature grammaticale de l'arrêté du 25 juillet 1910.

bon élève » seraient des compléments directs ¹. Or, pour nous, et pour un très grand nombre de grammairiens et de linguistes, cette assimilation se heurte à d'insurmontables réserves ; d'ailleurs, même en restant sur le plan grammatical, il suffit de modifier le nombre pour que disparaisse l'identité formelle :

« Ces enfants construisent un château de sable. »

« Ces enfants semblent de bons élèves. »

Si « de bons élèves » et « un château de sable » se différencient sur le plan morphologique, c'est que les séquences sont différentes. Elles le sont parce que le rapport entre « ces enfants » et « un château de sable » d'une part, entre « ces enfants » et « de bons élèves » d'autre part, est un rapport différent. Il est alors visible qu'il n'y a pas d'autre ressource que de remonter au sens (cela serait encore plus clair avec une langue à flexion casuelle). Ce raisonnement serait d'ailleurs peu convaincant s'il n'était soutenu par les faits expérimentaux : l'enfant analyse spontanément de manière différente les deux types de séquences. Pour nous, il est donc impossible de dissocier les faits grammaticaux et les faits de pensée, ce qui ne veut pas dire qu'il faille les confondre. Vaugelas n'a pas raison contre Arnaud et Lancelot, ni Arnaud et Lancelot raison contre Vaugelas, Vaugelas a raison avec Arnaud et Lancelot, comme Buffier a raison avec du Marsais, Hjelmshov avec Brondal ! La réalité et l'usage de la langue ne peuvent se passer de la pensée comme la pensée ne peut se passer de la réalité et de l'usage de la langue !

Sur quel type d'analyse et sur quels faits grammaticaux va-t-on tenter le parallèle avec l'analyse des faits physiques ? Comme on a résolument choisi d'expliquer la séquence objective par les rapports des signifiés, un classement des séquences objectives a été réalisé ². Compte tenu de ce que chez l'enfant, l'analyse de ce type de séquence à trois termes évolue d'une appréhension globale vers une dissociation progressive, elle sera considérée comme une relation à trois termes significatifs. Rappelons quelques définitions à propos des « relations modifiantes ».

— Il y a « relation modifiante » quand l'un des membres ou le rapport des membres de la relation $A(R)B$ est modifié.

— Est dite modification objective toute transformation (de position, de forme, d'état) de l'un des membres de la relation $A(R)B$ telle qu'elle puisse être vérifiable expérimentalement si la représentation de la séquence était concrétisée.

¹ Cf. l'opinion de M. H. BONNARD (*Les fonctions grammaticales*, p. 8).

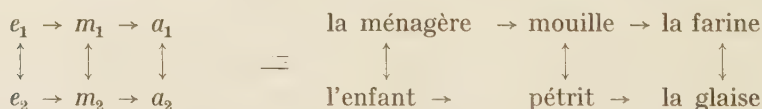
² Cf. *Les fonctions grammaticales*, chap. III, p. 85.

— L'effecteur est le signifiant qui participe, par l'intermédiaire du signifiant relationnel, à la modification de lui-même ou de l'autre signifiant.

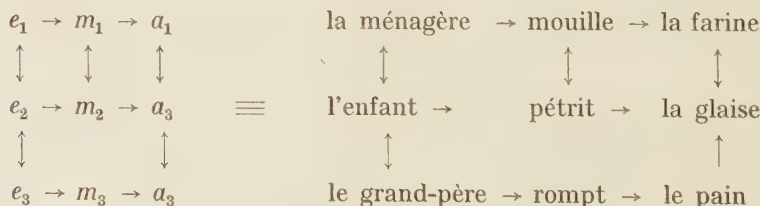
— L'affecté est le signifiant qui accuse la modification par l'intermédiaire du terme relationnel ¹.

Puisque le choix des séquences est limité aux associations comprises sous la dénomination : « Séquences modifiantes objectives à affecté différent de l'effecteur », il est vraisemblable que l'étroitesse de l'extension de cette catégorie lui garantisse l'homogénéité suffisante pour une analyse rigoureuse. Soient donc deux séquences $A_a (M) B_m$ (2) : « La ménagère mouille la farine » et « l'enfant pétrit la glaise ». Séquences formalisées plus commodément par E (effecteur), M (modifiant), A (affecté) — les séquences particulières seront désignées par des lettres minuscules e, m, a . Voici enfin les dénominations des associations entre E, M et A : EM = la modifiance ; MA = la modification ; EA = les relatés ².

Comprendre la similitude des fonctions EMA dans les deux séquences ci-dessus revient à construire la correspondance ordonnée suivante :



où les relations horizontales sont asymétriques ($e_1 m_1 a_1 \neq a_1 m_1 e_1$) et les relations verticales symétriques (e_1 substitué à e_2 , m_1 à m_2 etc.). La signification empêche un tel schéma de s'étendre à toutes les variables satisfaisant aux définitions. Soit la séquence $e_3 m_3 a_3$: « le grand-père rompt le pain ». Ajoutée aux deux autres, elle n'est reliée symétriquement à elle que par l'effecteur et asymétriquement par l'affecté :



¹ Cf. *Les fonctions grammaticales*, chap. III, p. 86.

² *Ibid.*, p. 266.

Les expériences ont montré qu'une telle dissociation de facteurs fonctionnels ne s'obtient que progressivement. Au premier stade (stade des opérations prérelationnelles) ¹ qui correspond au stade pré-opératoire de J. Piaget, chaque séquence forme un tout sans rapport avec l'autre :

$$(ema)_1 \neq (ema)_2 \neq (ema)_3$$

Seule la signification réelle compte.

Au second et au troisième stades (stade relationnel indifférencié et stade relationnel orienté) ², correspondant aux deux sous-stades des « opérations concrètes », une première correspondance, co-univoque, apparaît, non pas entre les trois éléments significatifs mais entre les associations appelées modifiante (EM), modification (MA), relatés (EA). Etant donné plusieurs séquences, l'enfant peut construire les tableaux de correspondance suivants :

Tableau 1

	e_1	e_2	e_3
ma_x	$e_1 ma_x$	$e_2 ma_x$	$e_3 ma_x$

Tableau 2

	ma_1	ma_2	ma_3
e_x	$e_x ma_1$	$e_x ma_2$	$e_x ma_3$

Tableau 3

	a_1	a_2	a_3
em_x	$em_x a_1$	$em_x a_2$	$em_x a_3$

Tableau 4

	em_1	em_2	em_3
a_x	$em_1 a_x$	$em_2 a_x$	$em_3 a_x$

Tableau 5

	m_1	m_2	m_3
ea_x	$ea_x m_1$	$ea_x m_2$	$ea_x m_3$

Tableau 6

	ea_1	ea_2	ea_3
m_x	$ea_1 m_x$	$ea_2 m_x$	$ea_3 m_x$

Mais, à ce niveau, le sujet analysant ne lie pas encore entre elles ces différentes correspondances : influencé par la réalité et l'originalité des situations, tantôt il pourra pressentir la fonction « effecteur » (E) quand il pourra faire varier des effecteurs sur une modification unique : « ... préparera des confitures ($e_1 e_2 \dots e_n$) (maman, la tante, l'épicier) (tableau 1) ou quand l'effecteur étant fixe, les modifications varieront : « Maurice... » (fabriquera un moulin, préparera son vélo...) (tableau 2) ³, tantôt il pourra pressentir la fonction « affecté » quand il pourra faire varier des affectés sous une modifiante unique : « Maurice réparera... »

¹ Cf. *Les fonctions grammaticales*, p. 152.

² *Ibid.*, p. 159-164.

³ Ces deux tableaux relatent le schéma prédicatif classique. Ce schéma est une correspondance juste, mais insuffisante pour rendre compte de la théorie de l'action, à fortiori a-t-elle été insuffisante pour rendre compte de la théorie du raisonnement !

(sa montre, l'horloge, le toit) (tableau 3) ou quand l'affecté étant fixe, les modifiants varient : « ... le vélo » (Maurice nettoiera, le gendarme rapporte, la grande sœur prend...) (tableau 4), tantôt il pourra ressentir la fonction (modifiant) quand il pourra faire varier des modifiants avec un seul couple de relatés : « Un camarade... un bonbon » (donne, mange, jette) (tableau 5) ou quand le modifiant étant fixe, des couples de relatés varient : « ... jette... » (l'ami Pierre — sa casquette, le voyou — un caillou, le bébé — la cuiller...) (tableau 6).

Toutes ces correspondances, répétons-le encore une fois, ont été vérifiées dans nos expériences.

A un niveau supérieur, ces correspondances vont s'affranchir davantage des situations, chaque association et chaque élément vont permettre la construction d'une table groupant deux à deux les tableaux précédents :

Correspondance des effecteurs et des modifications
(tableau 1 + tableau 2)¹

	e_1	e_2	e_3		e_n
ma_1	e_1ma_1	e_2ma_1	e_3ma_1		e_nma_1
ma_2	e_1ma_2	e_2ma_2	e_3ma_2		e_nma_2
ma_3	e_1ma_3	e_2ma_3	e_3ma_3		e_nma_3
ma_n	e_1ma_n	e_2ma_n	e_3ma_n		e_nma_n

(Ce tableau est en fait celui qui rend compte de la théorie classique de l'énonciation : ce dont on parle, les e , et ce qu'on en dit, les ma !)

Le tableau (1 et 2) permet le dégagement du schéma de l'effecteur.

Correspondance des affectés et des modifiants
(tableau 3 + tableau 4)

	a_1	a_2	a_3		a_n
em_1	em_1a_1	em_1a_2	em_1a_3		em_1a_n
em_2	em_2a_1	em_2a_2	em_2a_3		em_2a_n
em_3	em_3a_1	em_3a_2	em_3a_3		em_3a_n
em_n	em_na_1	em_na_2	em_na_3		em_na_n

¹ Il est évident qu'aucune donnée ne peut être fournie sur les quantités réciproques des E et des MA : on a donc Nb de $e \geq Nb$ de ma .

Correspondance des modifiants et des relatés
(tableau 5 + tableau 6)

	m_1	m_2	m_3		m_n
ea_1	ea_1m_1	ea_1m_2	ea_1m_3		ea_1m_n
ea_2	ea_2m_1	ea_2m_2	ea_2m_3		ea_2m_n
ea_3	ea_3m_1	ea_3m_2	ea_3m_3		ea_3m_n
ea_n	ea_nm_1	ea_nm_2	ea_nm_3		ea_nm_n

Enfin, lorsque ces trois séries de correspondances peuvent se fondre en un tableau de correspondance à trois entrées $E_1M_1A_1$, c'est que le système relationnel unissant ces trois fonctions est établi.

Il est inutile de construire maintenant un très large tableau ; il suffit que l'on comprenne qu'il est indéfiniment ouvert puisque la vie invente toujours de nouveaux effecteurs, de nouveaux affectés, de nouveaux modifiants transformés en termes linguistiques communicables :

	e_1		e_2	
	a_1	$a_2 \dots$	a_1	$a_2 \dots$
m_1	$e_1m_1a_1$	$e_1m_1a_2 \dots$	$e_2m_1a_1$	$e_2m_1a_2 \dots$
m_2	$e_1m_2a_1$	$e_1m_2a_2 \dots$	$e_2m_2a_1$	$e_2m_2a_2 \dots$
$\vdots$				
$\vdots$				
$\vdots$				

Un tel tableau justifierait pleinement la méthode extra-grammaticale choisie ici, à la condition que toutes les associations possibles de e , m , a soient vérifiables sur le plan du représenté pour les termes rentrant dans les définitions préalables. Or, on a vu dans un exemple simple (cf. ci-dessus p. 58) qu'il n'en est pas toujours ainsi. Si donc était établi le tableau de toutes les rencontres, il y aurait des cases à noircir parce qu'impossibles sur le plan de la signification. D'où vient cette imperfection dans ce système laborieusement construit et appuyé sur l'expérience ? De ce que les rapports entre le modifiant (M) et l'affecté (A) n'ont pas été précisés, c'est ainsi que « rompt la farine » est faux. On voit donc où conduit la théorie de l'action appliquée à la langue. A la physique : il y a des actions possibles sur certains corps et d'autres qui ne le sont pas. On a vu par ailleurs que la théorie purement grammaticale ne suffisait pas à rendre compte des oppositions entre certaines séquences. Et aussi, si la grammaire parvenait à ignorer

le monde du représenté, elle devrait bâtir ses rapports sur certaines catégories linguistiques. Or, ces catégories linguistiques ne peuvent être fondées :

- 1) que sur le réel interprété, et ce sont les catégories classiques : noms, articles, adjectifs, pronoms, prépositions, etc.,
- 2) que sur des catégories relationnelles, et ce sont les catégories dites interdépendances : solidarité, sélection, combinaison.

Voici alors, non pas encore le réel, mais la logique (logique d'ailleurs insuffisante). Et comme la logique, surtout depuis de récents travaux, ne peut tourner à vide et doit s'appuyer sur des rapports du réel, on revient par ce détour à l'éternelle signification !

Mais revenons ici sur la solidarité : il aurait été commode, pour notre démonstration, d'affirmer qu'il y avait solidarité, c'est-à-dire implication réciproque (si on a a on a b , et si on a b , on a a : $a \longleftrightarrow b$) entre les termes de la séquence EMA : l'implication réciproque $a \supset b$ et $b \supset a$ étant une opération de la logique formelle (l'équivalence : $a = b \equiv (a \cdot b) \vee (\bar{a} \cdot \bar{b})$) la dissociation des termes fonctionnels E_1M_1A aurait appartenu au stade des opérations formelles et donc l'enfant de moins de douze ans n'y pouvait parvenir. C'eût été trop simple. La solidarité, en grammaire structurale, s'étend à tous les niveaux linguistiques. Or, il est aisé de voir qu'au niveau des signaux, elle n'a aucun sens. Entre deux signaux, il ne saurait y avoir que sélection (implication). Dès qu'il y a implication réciproque et même tout simplement conjonction, les deux signaux n'en forment plus qu'un : si deux phonèmes distincts dans une langue se rencontrent toujours liés dans une autre, cette liaison constitue un seul signal ¹.

Au niveau des signes, si tel signe implique tel autre signe, l'inverse n'est généralement jamais vrai en raison de la polyvalence des indices phonétiques ou graphiques : *tu* implique une graphie S ou X , mais l'inverse n'est pas vrai. Donc si l'on veut appliquer la solidarité, il faut se dégager du système des signaux et des signes. On pourrait alors admettre, comme certains, qu'il y a solidarité entre certains signifiants, par exemple, entre sujet et prédicat, entre verbe et complément d'objet, et enfin entre sujet, verbe actif et objet. Or, et bien que cette réfutation complique le problème pédagogique (on va le voir), il n'y a pas solidarité

¹ Cf. Z. HARRIS « More generally, if in a given portion of many utterances (a given environment) segment A never occurs without segment B , we consider $A + B$ to constitute together one segment », *Methods in structural linguistics*, p. 43.

(implication réciproque) *entre e m a ou entre sujet, verbe actif et objet*. Et cela pour deux raisons essentielles :

1. *E, M, A...* (comme tout autre terme linguistique) ne sont pas définies par de véritables propositions logiques susceptibles de vérité et de fausseté, d'inversion, ou de réciprocity. Entre les *e*, les *m*, et les *a*, il n'y a qu'un système de correspondances entre les relations asymétriques et des transformations symétriques.

2. Toutes les associations dont les termes vérifient les définitions ne sont pas valables.

La solidarité ne saurait être confondue avec l'implication réciproque logique. Mais, le fait d'avoir refusé le niveau propositionnel aux ensembles *EMA* complique le problème pédagogique. En effet, les enfants de 9 à 12 ans sont fort capables de construire un système complexe de correspondances co- puis bi-univoques. Certaines dissolutions partielles des facteurs de flexibilité le montrent bien. Pourquoi l'enfant ne parvient-il pas à dissocier les termes semblables des séquences objectives ?

C'est alors qu'il faut faire appel au fameux décalage signalé par de nombreux psychologues, et relatif aux raisonnements effectués à partir du langage et, à fortiori, aux raisonnements effectués par le langage sur le langage. Même si l'organisation du système des « modifiantes objectives » revient à établir une table de correspondances bi-univoques de relations asymétriques, il n'en reste pas moins qu'avant de parvenir à cette simplification, le sujet doit la construire par des propositions verbales régies par des opérations de niveau formel. Toute définition suppose un système propositionnel préalable puisque toute définition nécessite la disjonction d'une classe, par élimination d'une série d'autres classes. C'est pourquoi l'on peut dire avec J. Piaget que « les mêmes enfants qui parviennent aux opérations que l'on vient de décrire (tables des associations des facteurs de flexibilité, par exemple) en sont ordinairement incapables lorsqu'ils cessent de manipuler les objets et sont invités à raisonner par simples propositions verbales »¹.

Ainsi, l'analyse très simple d'une proposition grammaticale élémentaire *EMA* (analyse relevant, répétons-le, d'une simple correspondance bi-univoque de relations asymétriques) nécessite le niveau des opérations formelles, c'est-à-dire au moins l'âge moyen de 12 ans. On conçoit maintenant la raison fondamentale de l'échec de l'enseignement de l'analyse grammaticale à l'école primaire : *si l'enfant de ce*

¹ J. PIAGET, *La psychologie de l'intelligence*, p. 171.

niveau est capable de lire, de rédiger, de commenter, il est encore incapable de raisonner sur les instruments de sa lecture, de sa rédaction, de ses explications.

Il est évident que si l'on passe à des distinctions grammaticales plus complexes, le problème se complique en ce sens que les systèmes linguistiques eux-mêmes vont correspondre à des systèmes propositionnels. Le niveau de l'analyse sera alors encore plus élevé. S'il s'agit par exemple de distinguer un terme en fonction de complément d'objet (affecté) d'un terme en fonction d'attribut, il sera nécessaire, d'une part que les deux associations de références soient établies :

$E \rightarrow M \rightarrow Af$ pour le C.O.D. ou en formulation logique $A \xrightarrow{R} B$
 $S \rightarrow V \rightarrow At$ pour l'attribut ou » » » $P > p$

(l'ensemble des prédicats p est contenu dans l'ensemble des prédicats P) et d'autre part que ces deux associations soient saisies comme disjointes : $(A \xleftrightarrow{R} B) \wedge (P > p)$. Or, sur le plan des catégories grammaticales, on a l'analogie suivante : nom-verbe-nom pour $E M A$ et nom-verbe-nom pour $S \rightarrow V \rightarrow At$. Une telle association va donc demander une série d'opérations de disjonction et d'incompatibilités qui dépasse une mise en correspondance, bi- ou co-univoque. Inutile d'ajouter que l'analyse d'un terme relationnel ou l'analyse d'une proposition entière nécessiteront la restructuration des ensembles dont ils sont membres et engageront des combinaisons logiques d'un ordre élevé.

* * *

Ces chapitres II et III permettent maintenant de dégager les erreurs fondamentales de l'enseignement de l'analyse grammaticale :

1) la fausse notion du niveau cognitif nécessité par l'analyse grammaticale ;

2) la croyance en la vertu de la conceptualisation fonctionnelle et spécifique des rapports et des termes pour clarifier l'analyse ; donc, l'ignorance de l'arbitraire et des contingences de cette conceptualisation ;

3) enfin et surtout, en conséquence de 2), l'insuffisance écrasante d'exercices portant sur le jeu relationnel ; deux seuls exemples : il est inadmissible que des enfants de 10 et 11 ans ne puissent relier convenablement un ensemble simple « *qualifie-qualifiant* » : *Paul et gentil* dans « *Paul reste gentil* » ou un ensemble simple « *relatant-relaté* » : « *apercevions* » et « *de nombreuses barques de promenade* » dans « *nous*

apercevions du rivage de nombreuses barques de promenade ». On a vu par notre recueil du chapitre II les monstruosités que l'on trouve à la place des simples rapports convenables.

L'enseignement de l'analyse grammaticale tel qu'il est pratiqué actuellement est donc ainsi condamné. L'histoire, la psychologie, la logique et la grammaire se conjuguent pour éclairer l'impasse.

Mais par quoi pourrait-on le remplacer ?

CHAPITRE IV

ANALYSE GRAMMATICALE ET THÉORIE RELATIONNELLE ¹

Rejeter toute analyse grammaticale avant l'âge de 12 ans, en critiquer les méthodes et les résultats ne peut établir qu'une contribution négative. Fort des suggestions expérimentales, il faut maintenant essayer de bâtir une progression de l'analyse grammaticale en accord avec toutes les données critiques.

Deux méthodes d'exposition étaient possibles : ou bien les procédés étaient exposés dans leur suite chronologique ; ou bien on établissait en premier ce que devrait être selon nous l'analyse grammaticale une fois élaborée pour montrer ensuite, compte tenu du développement de l'enfant, quels exercices étaient les plus propres pour atteindre l'élaboration finale. L'avantage de la première eût peut-être été de ne pas heurter d'emblée le lecteur par une conception assez nouvelle de l'analyse grammaticale ; son inconvénient, la difficulté d'apercevoir dans son ensemble nos conceptions psychopédagogiques. Comme une pédagogie doit être conséquente dans ses moyens comme dans ses fins, la seconde méthode d'exposition a été préférée : on va donc expliquer et définir les principes et la procédure de cette analyse. Puis, on procédera à l'établissement des principes et des méthodes propres à préparer l'enfant de moins de 12 ans à l'analyse grammaticale.

¹ La syntagmatique exposée dans ce chapitre a été élaborée dès 1957. Inspirée par les observations expérimentales présentées dans *Les fonctions grammaticales chez l'enfant*, ses visées théoriques étaient modestes et orientées vers des buts didactiques. Nous croyons utile de signaler à nos lecteurs que, depuis, cette syntagmatique s'est révélée susceptible d'élaborations plus rigoureuses puisque nous venons d'en tirer un modèle de décomposition de phrases soutenu par la théorie mathématique des treillis.

§ 1. ÉLÉMENTS D'UNE NOUVELLE ANALYSE GRAMMATICALE

Le point de départ ne sera ni dans l'« analysé » (la langue) ni dans l'analyseur (le sujet analysant). Il sera à la jonction, à la ligne de cli-vage entre le réel transmis et le réel reçu. On se rappelle le schéma de communication du 1^{er} chapitre :

$$\underbrace{SR_1 \rightarrow SL}_{\text{émetteur}} \rightarrow \underbrace{SL \rightarrow SR_2}_{\text{récepteur}}$$

On se rappelle également la distinction entre signaux, signes et signifiants. Soit la communication orale suivante : « Paul a retrouvé le fer à repasser dans l'armoire ». On peut admettre pour une communi-cation de ce type que $SR_1 = SR_2$; si l'on se place du point de vue perceptif, il y aurait appréhension d'une série de signaux indéterminés :

[Polartruvélfèrarpàsédāalarmwar]

Ce serait le cas d'un étranger totalement ignorant de la langue française, et dont la propre langue n'aurait aucun phonème commun avec la nôtre. Il ne percevrait que des *signaux*. Supposons qu'ignorant la langue, il entende des sons communs avec celle qu'il parle (ce qui est le cas courant) ; à ce moment, il perçoit des *signes* non intégrés. Supposons ensuite qu'il connaisse quelques termes fréquents de la langue ; il pourra alors saisir quelques signes et signifiants non intégrés. A un niveau supérieur, il commence enfin à saisir des ensembles de signes et signifiants intégrés.

Le problème du transfert se pose alors de la manière suivante : quels sont les ensembles minima de signes et de signifiants intégrés, c'est-à-dire ceux qui vont permettre une compréhension de la situation évoquée ? Dans l'exemple cité ce seront :

Paul	a retrouvé	le fer à repasser	dans l'armoire
1	2	3	4

Il faut remarquer tout de suite :

1. Que cette division ne rend pas compte de l'organisation fonc-tionnelle de la séquence. L'indépendance fonctionnelle des ensembles 3 et 4 n'est pas indiquée en opposition, par exemple, avec la dépendance de « 2 et 3 » et « 2 et 4 ».

2. Que l'appréhension des ensembles significatifs isolés n'annule pas les opérations mentales nécessaires à la perception de chaque ensemble. Seulement, il est permis de faire l'hypothèse que l'intégra-tion des signaux en signes, puis celle des signes en signifiants et enfin

celle des signifiants en « signifié » appartiennent à des niveaux différents d'activités mentales. On pourrait rapprocher cette hiérarchisation des « systèmes de signalisation » de Pavlov. « Il a indiqué, dit un de ses élèves et disciples F. A. Sokhine, qu'à la base de l'utilisation stable de formes grammaticales se trouve une systématisation, une stéréotypie dynamique complexe qui assure le fonctionnement du deuxième système de signalisation en tant que moyen de communication, d'échange de pensées, en produits de la pensée non concrète et verbale »¹.

Les premiers ensembles ² à définir vont être : les ensembles d'indices minima non intégrés dans la compréhension de la situation communiquée mais qui, liés à un ensemble semblable, opèrent l'apparition d'un rapport dont le dynamisme et l'inachèvement sont l'annonce de la communication d'une situation.

Ainsi sont les ensembles 1, 2, 3 et 4 de l'exemple cité ci-dessus. Ces ensembles seront de deux types selon leur capacité relationnelle :

La capacité relationnelle est fonction de la détermination significative d'un terme. Un terme est d'autant plus relationnel qu'il est moins significatif. Si R est la capacité relationnelle et S la capacité significative, on peut dire que $R = \frac{1}{S}$ et $S = \frac{1}{R}$ et $SR = 1$ ³. C'est à

l'intérieur de cette constante que se situent les catégories grammaticales.

Les « termes substantifs » ont une capacité relationnelle plus ou moins réduite et voisine de 0 tandis que leur capacité significative (leur détermination) est voisine de 1. A l'opposé, les « mots de liaison » ont une capacité relationnelle plus ou moins proche de 1 et une capacité significative réduite. Enfin, entre ces catégories extrêmes se situent « les catégories verbales » qui ont à la fois une importante capacité relationnelle et significative. Une telle conception nous ramène momentanément à la *division aristotélicienne* ! La capacité relationnelle est variable à l'intérieur d'une même catégorie. Les substantifs « bonté », « construction » ont par exemple une capacité relationnelle supérieure à « ciel », « crayon »⁴. Un substantif comme « échange » a sa signification réduite à sa capacité relationnelle. Les prépositions vides ont une capacité relationnelle supérieure aux prépositions pleines. Les conjonctions ont en général une capacité relationnelle supérieure aux

¹ F. A. SOKHINE, « Quelques questions touchant l'assimilation du régime grammatical par l'enfant à la lumière de la théorie de I. P. PAVLOV », p. 6, *Pédagogie soviétique* n° 7, 1951. Document du centre culturel de France-U.R.S.S.

² Le mot *ensemble* peut très bien recouvrir un groupe d'indices comme le « mot ».

³ C'est la fonction homographique $y = \frac{1}{x}$ sous sa forme la plus simple.

⁴ Bonté de, bonté pour, envers, par, crayon à, crayon de... ciel de...

locutions conjonctives, par exemple *quand*, *que*, opposés à *jusqu'à ce que*, ou à *condition que*. La capacité relationnelle des verbes est variable mais leur « puissance relationnelle » est plus considérable que celle des mots de liaison en ce sens qu'un verbe peut régir plusieurs ensembles fonctionnels différents tandis que prépositions et conjonctions ne régissent normalement qu'un ou plusieurs ensembles de même valeur fonctionnelle ; de plus, la construction habituelle reprend le mot de liaison devant chaque ensemble :

Ex. : « Tout autour de nous, des rayons supportaient dans un ordre symétrique, une reluisante batterie de cuisine, *de* coquemars de fonte, *de* bassines et *de* bouilloires de cuivre » (A. Theuriet, *Reine des bois*).

Tandis que « supportaient » exprimé une seule fois, régit trois ensembles fonctionnels : « tout autour de nous », « dans un ordre symétrique », « une reluisante batterie... bouilloires de cuivre », les déterminants de l'ensemble « batterie de cuisine » sont précédés à chaque fois de la préposition : « *de* coquemars de fonte », « *de* bassines », « *de* bouilloires de cuivre ».

La construction des conjonctions de coordination est plus souple et plus complexe. Leur valeur relationnelle tend vers une valeur logique rigoureuse, en particulier *et*, *ni*, *ou*. La signification se fait relation : *ou*, par exemple, c'est l'alternative (en général la disjonction exclusive en logique : *w* : « la bourse *ou* la vie ») ¹. Une même orientation est manifeste pour certaines conjonctions de subordination comme *si* et *parce que*. Bref, et c'est ce point de vue qui compte, les conjonctions sont hautement relationnelles puisqu'elles joignent des ensembles contenant déjà des systèmes de relations. Elles sont donc le pivot de relations de relations.

Maintenant se pose un problème fort délicat. Toute relation entre deux ensembles nécessite-t-elle la présence de l'ensemble relationnel ? Tout d'abord, on peut affirmer que toute relation entre deux ensembles exige, sur le plan psychologique et logique, l'« existence » d'un ensemble relationnel. Cette existence d'un « relationnel implicite » va-t-elle se traduire régulièrement par une présence sur le plan linguistique ? Deux cas sont à envisager : la relation est extrinsèque ou la relation est intrinsèque.

— La relation est extrinsèque.

Les deux éléments représentés sont extérieurs et indépendants l'un de l'autre : « *Les enfants*, jouent dans *la rue* ; *une corbeille* de *papiers*.

¹ Il faut distinguer cette disjonction exclusive de la disjonction non exclusive : la logique *ou* logique symbolique.

Dans la majorité des cas, le « relationnel » est explicite. Ce seront les ensembles verbaux, prépositionnels et conjonctifs. A l'intérieur de la proposition ¹, le relationnel à *visée extrinsèque* figure pratiquement dans l'immense majorité des possibilités, du fait même que la proposition la plus simple est un verbe : « Sortez ». En revanche, dans le domaine interpropositionnel, l'absence d'ensemble relationnel entre ensembles relatés est courant. C'est le lecteur ou l'auditeur qui supplée par une opération mentale à l'absence d'ensemble relationnel ; on en trouve de curieux exemples chez La Bruyère :

« Parlez à cet autre de la richesse des moissons, d'une ample récolte, d'une bonne vendange : il est curieux de fruits ; vous n'articulez pas, vous ne vous faites pas entendre » (*Caractères* : De la Mode, chap. XIII, 2).

— La relation est intrinsèque.

Les deux éléments représentés sont intérieurs et dépendants l'un de l'autre. La relation ne change pas si l'on supprime le terme copule : *la nuit est claire* ; *le carré de la somme de deux nombres est une identité remarquable*.

Les ensembles constitués par les verbes dits d'état (être, paraître, rester... etc.) sont-ils des ensembles relationnels ? Dans *Les fonctions grammaticales*, le verbe être et ses semblables n'étaient pas considérés comme relationnels puisque la relation d'enveloppement peut être comprise sans leur présence ² : « le cheval est blanc » ajoutée à « cheval blanc » une valeur temporelle et surtout opératoire, mais ne modifie pas le rapport abstrait des concepts. Qu'il soit permis maintenant de nuancer cette position. Un ensemble relationnel l'est de deux manières : il est relation en extension, c'est-à-dire par ses possibilités de réunion, il est ensuite relation en compréhension, c'est-à-dire par sa qualité même. *Sur* et *dans* ont une extension relationnelle comparable mais une compréhension relationnelle différente. Or, ce qui distingue la logique des relations de la logique des classes, c'est justement le caractère compréhensif des premières, si bien qu'il est légitime de réserver le terme de « relationnel » aux ensembles dont la compréhension est suffisamment définie, ce qui est le cas des verbes, des conjonctions et des propositions. En revanche, « être » n'est pas défini, il est, si l'on veut, un « relationnel en extension », puisqu'il recouvre soit l'identité : « un sou est un sou », soit l'inclusion : « une automobile est un véhicule », soit

¹ Nous définissons justement la proposition comme « tout arrangement minimum d'indices linguistiques permettant de communiquer explicitement ou implicitement une situation relationnelle entre au moins deux réalités immédiates, observables ou déductibles ».

² Cf. *Les fonctions grammaticales* p. 59 ss et 276 ss.

l'intersection : « des Parisiens sont des Suisses ». C'est pourquoi, en tant que verbe fini, il ne possède que la valeur opératoire, c'est-à-dire qu'il permet d'enchaîner la relation complète ou l'un de ses membres au contexte. Pour tenter une conciliation avec les logiciens et les grammairiens qui jugeraient cette position gênante, il est possible de considérer que le verbe être est le signal (et non pas le signe) d'une opération d'enveloppement mais qu'il n'ajoute rien au rapport des termes enveloppés. Dans le cas d'autres verbes d'état, le principe reste le même. La valeur modale et la valeur temporelle ayant été définies extérieurement à la valeur relationnelle, il s'ensuit que « sembler » est temporel-modal mais non relationnel, que « rester » est temporel-temporel (chronologie et aspect) mais non relationnel. Comme « être », ils sont naturellement les signaux d'un enveloppement relationnel.

Enfin, en deçà de la communication immédiate, la relation intrinsèque se trouve construite soit par juxtaposition, soit par antéposition. L'épithète et l'apposition justifient que la présence d'un terme relationnel n'est pas indispensable à cette construction. Mais la préposition « de » est-elle vraiment relationnelle dans l'expression « une robe de soie » ? Là, encore, à notre avis, « de » n'est que le signal de la relation intrinsèque, presque un affixe qui ferait de « soie » un véritable adjectif. D'ailleurs l'Anglais ne dira pas « a gown of silk » mais « a silk gown ». En revanche, si l'on dit « un morceau de pain », « de » a valeur partitive et donc valeur relationnelle ; la construction anglaise sera dans ce cas : « a bit of bread ». Cette opposition montre que les deux « de » français n'ont pas le même emploi ¹.

Ces dernières distinctions n'ont qu'une importance relative pour l'analyse d'un texte conséquent. Dans « une robe de soie » comme dans « un morceau de pain » comme dans « la porte du jardin », chaque ensemble est en fait de niveau lexicologique ; la présence du terme de liaison ou son absence (comme en allemand) n'empêche en rien l'esprit de réaliser l'unité qu'elle doit représenter dans la communication immédiate. Autrement dit, les ensembles relationnels, souvent utiles, parfois indispensables, peuvent être remplacés par des opérations mentales et cela à divers niveaux syntagmatiques. Il est symptomatique et réconfortant pour la grammaire traditionnelle que le niveau où cette absence est le plus rare est le niveau de la proposition.

Ce n'est qu'après ces remarques sur la capacité relationnelle qu'il est possible de définir les ensembles annoncés ci-dessus (p. 67) et qui

¹ Cette opposition ne coïncide pas parfaitement en anglais avec les données d'intrinsèque et d'extrinsèque : ainsi la relation extrinsèque « la porte du jardin », où « du » est bel et bien relationnel, se traduira par « the garden door ».

seront les ensembles en dessous desquels le réel communiqué est rompu. Ces ensembles seront donc, soit *opérateurs* ou *relationnels*, ou les deux, soit *relatés*. Les premiers seront dits *ensembles articulatoires de représentation immédiate de niveau I*, articulations sous-entendant les trois possibilités suivantes : opératoire O (I) ou relationnel R (I) ou opératoire et relationnel OR (I), et les seconds : *ensembles articulés de représentation immédiate de niveau I*. Ces « relatés » seront désignés par S (I).

En voici les définitions :

« Est dit *ensemble articulatoire de représentation immédiate de niveau I* l'élément ou le groupe d'éléments sémiologiques minimum correspondant à un donné articulatoire, non seulement sur le plan linguistique, mais sur le plan du réel observable ou déductible ».

« Est dit *ensemble articulé de représentation immédiate de niveau I* l'élément ou le groupe d'éléments sémiologiques minimum correspondant à un donné articulé, non seulement sur le plan linguistique, mais sur le plan du réel observable ou déductible ».

Et maintenant les exemples :

Textes littéraires :

Il neigeait. On était vaincu par sa conquête.

S (I) S (I) OR (I) R (I) S (I)

Pour la première fois, l'aigle baissait la tête.

R (I) S (I) S (I) OR (I) S (I)

(Victor Hugo, *Les châtiménts*)

« *La nuit tombait*¹. Jacques redoublait de prudence...¹ Il

S (I) O (I) S (I) O (I) S (I)

serrait d'une poigne plus rude le volant du changement de marche ».

OR (I) R (I) S (I) S (I)

(Emile Zola, *La bête humaine*)

Texte philosophique :

« *Avec la conscience morale, l'approbation et la désapprobation*

R (I) S (I) S (I)

se prolongent dans les délicatesses et les scrupules de la conscience,

O (I) R (I) S (I)

¹ « tombait » n'est pas relationnel, mais simplement « opératoire » en sa qualité de verbe fini. Même remarque pour « redoublait de prudence ».

<i>pour autant qu'</i>	<i>elle</i>	<i>aspire encore</i>	<i>à</i>	<i>une sainteté</i>
R (I)	S (I)	R (I)	R (I)	S (I)

qu'elle n'a pas ».

(Le Senne, *Traité de morale générale*)

Texte scientifique :

<i>« La condition nécessaire et suffisante</i>	<i>pour que</i>
S (I)	R (I)

<i>deux équations du second degré</i>	<i>aient</i>	<i>les mêmes racines</i>	<i>est que</i>
S (I)	OR (I)	S (I)	O (I)

<i>les coefficients correspondants des deux équations</i>	<i>soient</i>
S (I)	O (I)

proportionnels
S (I)

(P. Chenevier, *Cours d'algèbre*)

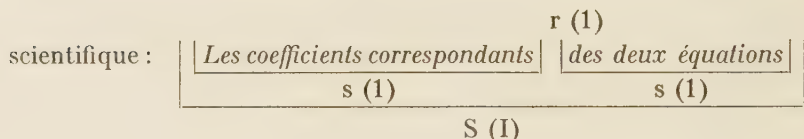
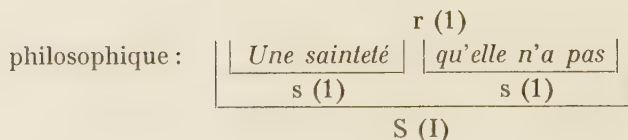
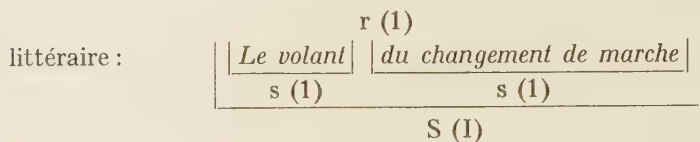
Ces ensembles articulatoires ou articulés de représentation immédiate ne reflètent pas l'organisation fonctionnelle du texte envisagé. Au cours de l'analyse telle qu'elle sera exposée plus loin, ils apparaîtront et marqueront la limite en dessous de laquelle l'organisation linguistique se sépare du réel communiqué. Au delà de ces ensembles (I) pourront s'organiser des ensembles (II) et même (III) avec, bien entendu, des combinaisons possibles entre (I) (II) et (III). En deçà de ces ensembles de représentation immédiate se situent les ensembles articulatoires ou articulés de représentation *médiate*.

En voici les définitions :

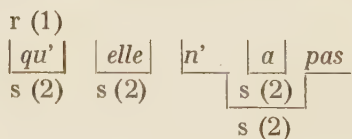
« Est dit *ensemble articulatoire de représentation médiate de niveau* (1) l'élément ou le groupe d'éléments sémiologiques maximum susceptible de représentation immédiate dans un autre système, mais inclus dans un ensemble de représentation immédiate de niveau I du système considéré. »

« Est dit *ensemble articulé de représentation médiate de niveau* (1) l'élément ou le groupe d'éléments sémiologiques maximum susceptible de représentation immédiate dans un autre système, mais inclus dans un ensemble de représentation immédiate de niveau I du système considéré ».

Exemples :



Bien entendu, des ensembles de représentation médiate de niveau (2) et même de niveau inférieur peuvent être analysés :



En français, cette analyse des ensembles de représentations médiates s'achèvera avec des ensembles dont les indices auront une différence de détermination bien nette ¹, par exemple avec « le volant, les coefficients correspondants ». Il faudra ensuite dégager les indices lexicologiques : « le, » « volant, » « correspondants » et enfin analyser ces indices selon la composition, la dérivation, le genre, le nombre. Cette première délimitation analytique montre à quel point l'étude directe des rapports entre les parties classiques du discours peut être éloignée des rapports que leurs combinaisons finissent par signifier. Il n'en est pas moins vrai, et cela nous rassure, que l'analyse dernière d'un ensemble de représentation médiate retrouve les aspects de l'analyse classique.

¹ Cf. ci-dessus, chap. I, p. 18, 19, 20.

On peut schématiser les quatre grands aspects de l'analyse grammaticale de la façon suivante :

analyse du signifié (système des R.I.)	analyse des R.I. (système des R.M.)	analyse des R.M. (système des mots)	analyse des mots (système affixal)
...III ...II ...I ... >	1... 2... 3 >	espèces <i>a</i> , <i>b</i> ... etc. >	(thèmes flexifs)
rapports décroissants du réel		rapports croissants vers le réel	
analyses fonctionnelles		analyses réflexives	

Il va sans dire qu'un tel système est essentiellement valable pour l'analyse du « contenu ». Il n'est cependant pas sans rapport avec l'« expression ». Etant donné le but normatif limité que nous poursuivons ici (faciliter par une meilleure analyse grammaticale la rédaction et la compréhension des textes), seules les analyses fonctionnelles nous retiendront.

§ 2. PROCÉDURES

Poursuivant un but didactique, ce type d'analyse fixe avec précision l'extension du texte à considérer. Etant donné un alinéa, il sera admis qu'une division essentielle groupera les textes compris entre des signes de ponctuation majeurs, c'est-à-dire entre les diverses sortes de points, y compris le point virgule ¹.

Trois procédures de division convergentes seront possibles :

1. On part du signifié, et l'on opère une première division en ne tenant compte que du sens indiqué par la diction.
2. On part des ensembles de représentations immédiates définis au paragraphe précédent.
3. On part des éléments lexicologiques.

Les procédures 1 et 3 devront, en cas de litige, s'accorder avec 2.

Essayons d'appliquer cette procédure à un texte apparemment simple :

« Toute la route semble marcher avec lui » (lui = le troupeau).

(A. Daudet, *Lettres de mon moulin*)

¹ D'ailleurs, la phrase classique du français cadre avec la phrase de modulation des linguistes; cf. K. TOGBY : « Sur le plan de l'expression de même que sur celui du contenu, nous venons de définir la phrase comme étant accompagnée d'une unité de modulation » (*Structure immanente de la langue française*, p. 28).

— La procédure 1 donne la division prédicative :

Toute la route semble marcher avec lui

mais il faut bien remarquer que l'absence du déterminatif d'intensité « Toute » rendrait inopérante pour ce texte la procédure 1 :

« *La route semble marcher avec lui* ». Il va sans dire que cette procédure relève aussi de l'esthétique de la diction. Elle ne doit donc être considérée (pour une analyse du contenu) que comme un moyen de « dégrossissement » du texte.

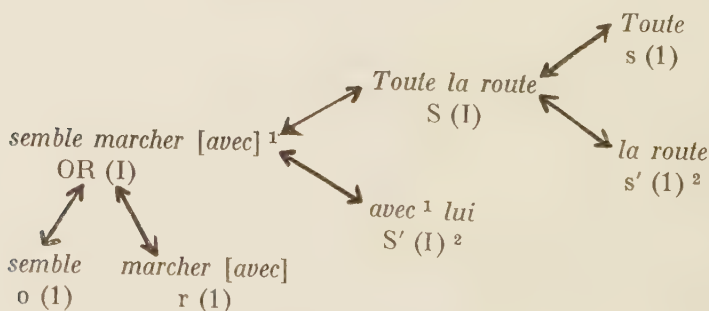
— La procédure 2 tend, dans cet exemple, à isoler ce que la grammaire classique appelle les « termes de la proposition » :

Toute la route semble marcher avec lui
S (I) OR (I) R (I) S (I)

chaque ensemble de représentation immédiate est alors divisé, s'il y a lieu, en ensemble de représentations médiates :

Toute la route — semble marcher
s (1) s (1) o (1) r (1)

Pour amorcer enfin le « fonctionnement » (la « systématique ») de cette division (la « syntagmatique »), on doit représenter cette analyse sous la forme schématique suivante (à partir de l'ensemble articulatoire).



¹ L'explication de cette double figuration sera donnée au cours de l'examen de la procédure 3, p. 79, c.

² Dans l'analyse fonctionnelle, les ensembles de représentation immédiate et les ensembles de représentation médiate sont différenciés par les exposants ('), (') etc...

La forme de la relation entre $S(I)$ et $S'(I)$ est $A \overset{R}{\longleftrightarrow} B$, c'est-à-dire une relation extrinsèque et symétrique, extrinsèque puisque $S(I) \neq S'(I)$, symétrique puisque $A \overset{R}{\longleftrightarrow} B = B \overset{R}{\longleftrightarrow} A$ (on peut dire : lui [le troupeau] semble marcher avec toute la route). Quant au sens de cette relation, on mesure l'insuffisance de la grammaire traditionnelle quand elle fait de « lui » un complément circonstanciel de manière ou d'accompagnement. On peut simplement dire que le sens de la relation est « métaphorique ». On ne peut réduire une métaphore sous une dénomination simple. Une métaphore s'explique ; c'est le domaine de la stylistique.

— La procédure 3 est la procédure essentielle.

Malgré les désaccords sur la nature et les limites du « mot » seront considérés comme tels (en français), tous les ensembles et indices du texte écrit dégagés par un intervalle plus large ¹. Inutile de dire que nous éludons ainsi le problème de la définition du mot. Nous pensons sincèrement que celle que nous venons de rappeler est la plus claire pour le français. De toutes façons, quelle que soit notre erreur théorique, elle est indispensable sur le plan pédagogique. Nul doute que ce ne soit une donnée simple et solide pour l'écolier de 12 ans et plus. Comment donc opérer à partir du « mot », lequel n'appartient pas toujours aux ensembles de représentation médiate ?

Les réflexions à propos des recherches expérimentales ont suggéré d'appliquer cinq valeurs logiques et psychologiques aux ensembles d'indices linguistiques égal ou supérieur au mot. L'intérêt de ce procédé est d'ignorer au départ les catégories du discours. Rappelons les définitions de ces cinq valeurs ².

« *La valeur opératoire* est celle qui donne la possibilité d'enchaîner les membres de la séquence ou la séquence entière avec un contexte » (O).

« *La valeur relationnelle* est celle qui établit un rapport extrinsèque ou intrinsèque entre deux signifiants, soit à l'aide d'un troisième terme dit relationnel, soit par simple juxtaposition » (R).

« *La valeur significative* d'un terme repose sur la puissance d'évocation du réel et du conceptuel extérieurs à sa propre structure » (C).

« *La valeur temporelle* d'un terme est celle qui situe le phénomène représenté dans la chronologie ou détermine un rapport de durée à son propos » (T).

¹ Cf. G. A. MILLER, *Langage et communications*, p. 116.

² Cf. *Les fonctions grammaticales*, ch. II

« La valeur modale est celle qui situe la validité d'un phénomène entre la vérité et la fausseté par la qualification d'un certain champ de probabilités (possible, probable, douteux, supposé, espéré, attendu, etc.) » (M).

Ces définitions et celle du mot établies, la procédure 3 va s'établir ainsi :

1. Valence des mots

A chaque mot sera attribuée une ou plusieurs valeurs. En principe la valeur *C* pourrait être annulée puisque, selon nous, tout mot a une signification sur le plan du réel (mais il existe des tournures impersonnelles et explétives explicables par l'histoire de la langue, témoin cette locution *il y a*, si courante en français — locution existentielle possédant une valeur opératoire globale). La valeur *C* sera donc maintenue. Voici la valence des mots de l'exemple choisi ci-dessus :

Toute	la	route	semble	marcher	avec	lui
C	C	C	OMT	RC	RC	C

2. Réduction des ensembles articulatoires

A. Les locutions seront regroupées, par exemple :

à côté de	jusqu'à ce que
RC C RC	RC RC C RC
⏟	⏟
R (I)	R (I)

B. Les temps finis et composés sont regroupés, par exemple :

aurait été perdu
OC O C
⏟
OC (I)

C. Autres regroupements :

a) Locutions verbales, p. ex. : tendre l'oreille ;	faire peur
RC C C	RC C
⏟	⏟
RC (I)	RC (I)

b) Verbe fini + infinitif.

La réduction ne peut s'opérer que dans le cas où le groupe articulatoire formé appartient à une relation unique : « Toute la route *semble marcher avec lui* » ; en langage classique, quand les deux verbes ont le même sujet. On ne peut réduire par exemple *entendre* et *chanter*

dans : « Vous *entendrez chanter* les oiseaux » car il y a ici deux relations distinctes :

Vous | entendrez | chanter les oiseaux relation asymétrique extrin-
 A R B
 →

sèque et les oiseaux | chanter relation intrinsèque, c'est-à-dire quand l'infinitif a un sujet différent de celui du verbe fini.

c) Prépositions et conjonctions

Les prépositions figureront à la fois avec l'ensemble articulatoire et l'ensemble articulé. Ces mots de liaison, en raison de la variabilité de leur signification, semblent tantôt s'articuler avec le verbe, tantôt avec le régime. Ainsi, *de* et *à* appartiennent parfois à tel ou tel verbe, à tel point qu'il y a incorrection d'employer l'une pour l'autre, même quand le sens n'est point changé. En revanche, «excepté», «plein» se rattachent plutôt au régime. Les unes ont une nuance adverbiale, les autres une nuance adjective. Mais, ne pouvant être, pour la plupart, utilisées correctement comme adverbess ou comme adjectifs, elles sont bien de vrais mots de liaison. C'est pourquoi, elles figureront dans les deux ensembles. D'autant plus qu'il y a un gros avantage pédagogique à les montrer avec le verbe : cela habitue l'enfant à construire son verbe avec la bonne préposition. Pour tenir compte de l'«inclination» de la préposition, on procédera comme suit : si elle «incline» vers le verbe, elle figurera librement à côté de lui et entre crochets à côté du régime et inversement. S'il y a impossibilité d'«intuitiver» la prédilection prépositionnelle, les deux figurations seront entre crochets¹.

Les conjonctions, étant moins tributaires de l'environnement que les prépositions, formeront en général un ensemble articulatoire séparé. Il va sans dire qu'il y a des constructions où la préposition, inter ou intra-propositionnelle, joue un rôle relationnel ou même opératoire très important et qu'elle est en conséquence dégagée comme ensemble articulatoire indépendant¹.

3. Composition des relations extrinsèques et intrinsèques, immédiates et médiales.

Si cette opération consistait uniquement à réduire les ensembles relatés, elle se confondrait avec la procédure intuitive 2. En fait, cette nouvelle opération consiste à dégager les ensembles articulés par les

¹ Cf. C. DE BOER, *Syntaxe du français moderne*, 1954, p. 32 § 40 et p. 39 § 48, p. 236-237 § 498-501.

ensembles articulatoires, aussi bien ceux de niveaux immédiats que ceux de niveaux médiateurs. C'est « la puissance relationnelle de chaque ensemble articulatoire qui décide de l'étendue des ensembles articulés ». C'est par cette opération fondamentale que cette analyse se distingue des analyses linéaires courantes. Les exemples complexes qui vont suivre éclaireront cette procédure. Appliquons-la cependant à la phrase simple déjà citée ci-dessus :

« Il serrait d'une poigne plus rude le volant du changement de marche. »

Reprenons rapidement les opérations 1 et 2 qui ne présentent aucune difficulté.

1. Valence des mots

Il serrait d'une poigne plus rude le volant du changement de marche
C OTRC RC C C MC C C C RC C RC C

2. Réduction des ensembles articulatoires

serrait [d'] — du [de le] — de

3. Composition des relations

serrait [d'] (Il, d'une poigne plus rude, le volant du changement de marche) ¹

du [de le] (le volant, [le] changement de marche) ² de (le changement, marche).

On verra ci-dessous que les ensembles articulés par *serrait* [d'], par *du* [de le], et par *de* ne sont pas de même niveau.

4. Formalisation et hiérarchisation de ces compositions de relations

Les ensembles articulatoires seront désignés par les lettres *R* et *O* pour les représentations immédiates et *r* et *o* pour les représentations médiateurs (pratiquement *o* ne saurait figurer, puisque l'opérateur ne saurait articuler que des représentations immédiates de niveau minimum égal à I).

Les ensembles articulés seront désignés de la même manière par les lettres *S* et *s*.

La qualité de « relationnel » « extrinsèque » (*R* ou *r*) ou de « relaté » « extrinsèque » (*S* ou *s*) figurera par la majuscule *E*.

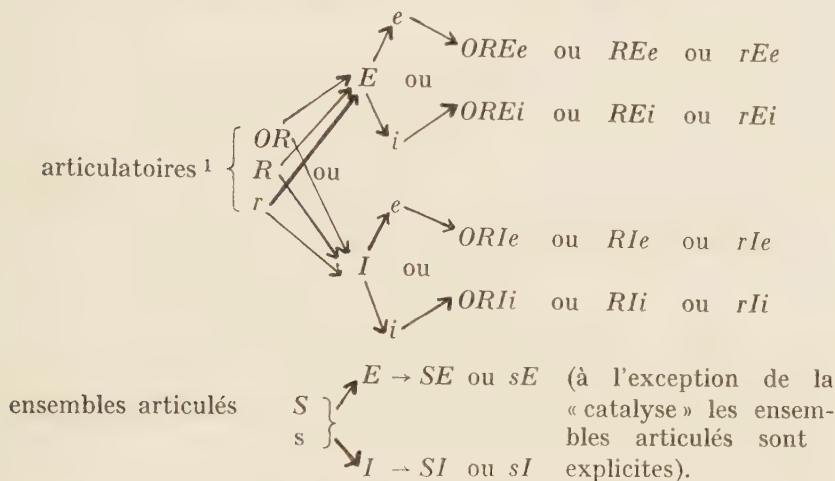
¹ La procédure 1 (modulation) donnerait : *Il serrait / d'une poigne plus rude / le volant du changement de marche.*

² Cette figuration discutable sur le plan linguistique est excellente sur le plan pédagogique pour bien montrer le double rôle de « du » (cf. aussi au féminin).

La qualité de « signal relationnel » *intrinsèque* (O, R ou r) ou de *relaté intrinsèque* (S ou s) figurera par la majuscule I .

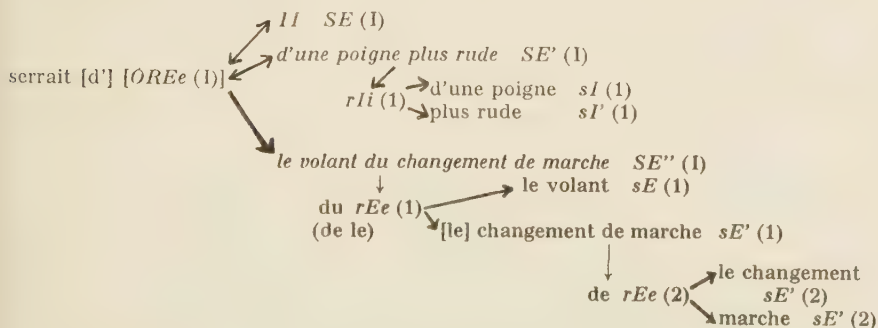
Si le « relationnel » ou le « signal relationnel » sont exprimés, ils sont « explicites » et figureront par la minuscule e . Dans le cas contraire, ils sont implicites et figureront par la minuscule i .

Voici maintenant le tableau des ensembles possibles :



Enfin rappelons que les exposants en chiffres romains (I, II...) s'appliquent aux représentations immédiates et les exposants en chiffres arabes (1, 2...) aux représentations médiates. Les signes (''''' ...) distingueront les ensembles articulés par un même ensemble articulaire.

La hiérarchisation de ces ensembles s'obtiendra par la disposition schématique suivante :



¹ Pour simplifier, les valeurs temporelles et modales ne figurent pas.

Quels sens attribuer aux différentes relations ? La distinction apparemment formelle entre relations intrinsèques et relations extrinsèques conduit tout droit aux distinctions de sens. La grammaire ne connaît qu'un sens à la relation intrinsèque. C'est la caractérisation ; elle appelle *attributs* les caractérisants appliqués opératoirement, *épithètes* et *appositions* les caractérisants appliqués par juxtaposition. Or, il serait possible de préciser si la relation intrinsèque est identité, inclusion ou intersection. Mais ce serait de la logique !

En ce qui concerne les relations extrinsèques, il sera possible de retrouver les fonctions grammaticales courantes, sujet, objet, attribution, circonstances. Par exemple, dans l'exemple précédent, *SE* (I) et *SE''* (I) entretiennent par *ORe* (I) un système fonctionnel *sujet-objel*. *SE* (I) et *SE'* (I) un système fonctionnel *sujet-compl. circonstanciel de manière*. On a vu par ailleurs que la notion de complément d'objet direct pouvait être dissociée en des séries de relations différentes, plus homogènes et fondées sur la théorie de l'action ¹.

Le retour à l'expérience permettra sans doute d'émettre de nouvelles suggestions, en particulier sur l'organisation réelle de cet immense champ fonctionnel que sont les compléments dits de « circonstances ».

Que donnent les procédures exposées ci-dessus quand on les applique à des textes variés, complexes, et non triés ? ²

1^{er} texte :

« Qu'importe ce que peut être la réalité placée hors de moi si elle m'a aidé à vivre, à sentir que je suis et ce que je suis ? »

(Charles Baudelaire)

— Procédure 1

Qu'importe

ce que peut être la réalité placée hors de moi

si elle m'a aidé à vivre

à sentir que je suis

et ce que je suis.

¹ Cf. *Les fonctions grammaticales*, chap. III, p. 185.

² Que ce soit comme élève ou comme étudiant, il nous est toujours apparu que les textes choisis dans les grammaires scolaires étaient arbitraires et oubliaient les véritables difficultés. En tant que professeur, chaque fois que nous avons cherché dans les textes des passages propres à l'analyse scolaire selon les méthodes en usage, il nous a fallu longuement chercher et souvent déformer les textes. Des trois phrases qui vont être analysées maintenant, deux ont été proposées comme particulièrement délicates par un professeur de nos amis. Le choix n'est donc pas dicté par nos conceptions, mais par une véritable difficulté pédagogique. Le troisième sera l'analyse de l'énoncé mathématique cité ci-dessus, p. 73.

— Procédure 2 (recherches intuitives des ensembles de représentations immédiates de niveau I)

Qu'importe — ce que — peut être — la réalité — placée hors de moi
 R (I) S (I) R (I) S (I) S (I)

si — elle — m' — a aidé à — vivre — sentir que je suis
 R (I) S (I) S (I) R (I) S (I) S (I)
et ce que je suis.
 S (I)

Cette dernière procédure est utile en ce sens qu'elle aide à fixer les ensembles articulatoires susceptibles d'être opératoires. Seuls peuvent l'être ceux qui articulent des ensembles de représentations immédiates, c'est-à-dire de niveau I ou supérieur.

— Procédure 3

La première opération de cette procédure (valence des mots) suppose que chaque mot est apprécié en tant qu'unité propre. Or, la valeur opératoire ne saurait être découverte de cette manière. Tous les verbes finis ne sont pas opératoires, et les termes opératoires ne sont pas tous des verbes. De même certains mots relationnels sont parfois difficiles à distinguer des mots conceptuels. Les procédures 1 et 2, ébauches intuitives de l'organisation finale, suggèrent alors une solution, laquelle peut être abandonnée lors de la dernière équilibration. La hiérarchie opératoire ne saurait être fixée avant l'opération 3 et même souvent il faut attendre l'opération 4 pour qu'apparaissent les articulations essentielles. Lorsque les procédures sont achevées, il doit y avoir, sinon coïncidence, tout au moins aucune contradiction entre la structure du schéma final et les structures intuitives des procédures 1 et 2. De l'« ajustement » de la « courbe théorique » (procédure 3) à la « courbe expérimentale » (procédures 1 et 2) dépend la fécondité de l'analyse et par suite de l'explication conceptuelle et stylistique du texte étudié :

1. Valence des mots

Qu'	importe	ce	que	peut être	la	réalité	placée	hors
RC	RMC	C	RC	RMT C	C	C	RC	RC
de	moi	si	elle	m'a	aidé à	vivre,	à	sentir
RC	C	RC	C	C RT	RC RC	C	RC RC	R C CT
et	ce	que	je	suis.				
RC	C	RC	C	CT				

« peut », « a » et « que » sont les seuls mots apparemment sans signification. Cela signifie simplement :

Pour « peut » la signification est modale.

Pour « a », il s'agit d'un auxiliaire temporel.

Pour « que », sa capacité relationnelle est telle que sa signification est négligeable.

2. Réduction des ensembles articulatoires

Qu'importe — qu'importe *RMC*¹
RC RMC

peut être — peut être *RMTC*
RMT C

placée hors de — placée hors de *RC*
RC RC RC

si — si *RC*

a aidé à ... à — a aidé à ... à *RTC*
RT RC RC RC

sentir que — sentir que *RC*
RC R

et — et *RC*

que — que *RC*

3. Composition des relations

Qu'importe (ce que ... la réalité placée hors de moi, si elle ... et ce que je suis) peut être (ce que, la réalité placée hors de moi).

placée hors de (la réalité, moi)

si (qu'importe ce que ... hors de moi, elle m'a aidé ... ce que je suis)

a aidé à ... à (elle, m', à vivre, à sentir que je suis, et ce que je suis)

sentir que (m', je suis, et ce que je suis).

et (sentir que je suis, ce que je suis)

que (ce, je suis).

4. Structure et schématisation

La procédure consiste à rechercher successivement les ensembles articulatoires réunissant les ensembles articulés les plus étendus. Or, dans l'exemple donné, deux ensembles articulatoires régissent

¹ « Qu'importe », diminué de sa valeur affective fataliste (C) revient à indiquer une disjonction répétée $x \vee x_1 \vee x_2 \dots \vee x_n$.

respectivement et de manière dichotomique les ensembles articulés. Il s'agit de « qu'importe » et de « si ». « Si » et « qu'importe » auront le niveau articulatoire le plus élevé, qui sera fixé quand la schématisation sera achevée et que l'on pourra noter les ensembles de représentation immédiate de niveau I. En fait « qu'importe » et « si » forment un ensemble opératoire complexe, analogue à l'ensemble de l'implication logique : « Si ... alors », mais qui comporte en outre une nuance disjonctive et ...affective. Voici le schéma analytique (cf. p. 85),

Quels avantages pédagogiques peut-on tirer d'une telle analyse qui, répétons-le, est du niveau d'un adolescent de 4^e?

1. Du point de vue de la construction :

a) elle illustre le mécanisme de la construction implicative si fréquente chez les penseurs et les moralistes : Si ... alors ou Si ... il faut ou Puisque ... alors, etc. ;

b) elle démontre le mécanisme des infinitifs : *sentir que* est en relation avec *m'* et *je suis et ce que je suis* ;

c) elle donne une vue relativiste dégagée de l'atomisme grammatical : « *elle* » est du même niveau d'articulation que « *sentir que je suis et ce que je suis* » (SE I) ;

d) elle explicite le double rôle du pronom relatif : *que* est relatif — il relie *ce* et *je suis* et il est pronom puisque *ce* = *que*. Ce serait encore plus visible dans une proposition relative ordinaire.

2. Du point de vue du sens :

elle permet une étude de la pensée de l'auteur, centrée sur son expression. Soit la branche impliquée « ce que peut être la réalité placée hors de moi ». Les ensembles terminaux (sE 1) posent le problème : *la réalité* et *moi*. Ne suis-je pas une réalité ? oui, mais distincte de l'autre : « placée hors de ». L'auteur n'accorde aucune importance à ce que l'on ignore la nature (l'« essence ») de cette « réalité placée hors de lui ». Si ! Il y a un Si. Dans le système implicateur, Baudelaire affirme deux choses :

1. Ce que Descartes a dit avant lui : je suis.

2. Qu'il connaît son « essence » (il a bien de la chance !) :

« ce que je suis ».

Enfin, ces deux certitudes, il les doit à cette inconnue qui est « la réalité placée hors de » lui.

Il est bien certain que les professeurs n'ont pas attendu ce canevas pour expliquer de meilleure façon encore le sens de cette citation. Là n'est pas notre but. Nous pensons simplement que l'analyse telle qu'elle vient d'être pratiquée peut faciliter, chez l'adolescent, la compréhension de cette phrase, et cela par la mise en lumière des constructions qui la structurent.

2^e texte ¹:

Qu'y a-t-il de meilleur au monde qu'une vieille cuisine éclairée par les flammes de la cheminée? (Jules Romains).

— Procédure 1

Qu'y a-t-il de meilleur au monde
qu'une vieille cuisine éclairée par les flammes de la cheminée?

— Procédure 2

Qu'	y	a-t-il	—	de	meilleur	—	au	monde	—	qu'une	vieille	cuisine
R		R			R			S			S	
éclairée — par les flammes de la cheminée.												
	R						S					

— Procédure 3

1. Valence des mots

Qu'	y	a-t-il	de	meilleur	au	monde	qu'	une	vieille	cuisine
MC	C	RT?C	RC	RC	RC	C	R	C	C	C
éclairée par les flammes de la cheminée										
	RC	RC	C		C	RC	C		C	

2. Réduction des ensembles articulatoires

Y a-t-il — OT ²

de meilleur ... que [au]	—	RC
éclairée par	—	RC
de	—	RC

¹ Notre première réaction a été de repousser ce texte comme trop particulier ! Or, en fait il n'a rien de particulier. La construction exclamative doit être conseillée aux enfants pour varier la monotonie des périodes « générales ». Seulement les grammairiens scolaires répugnent à de tels exemples. Notre système serait « mauvais » s'il ne pouvait rendre compte d'une tournure expressive.

² Le *t* est un signe nécessité par l'hiatus entre *a* et *i*. *Y a-t-il* est la forme interrogative de *il y a*. Selon DAUZAT, cette locution existentielle dérive d'une substitution de *avoir à être* : « sont pisces in rivo » serait devenu dans le plus ancien français « a poissons dans le ruisseau ». Bientôt s'y adjoignit l'adverbe de lieu *i* (*y*) : « i a poissons... » et enfin par analogie avec les constructions qui prennent le pronom : *il y a...* » (*Education nationale* n° 17, 15 mai 1952).

3. *Composition des relations*

de meilleur ... que [au] (qu', au monde, une vieille cuisine éclairée
par les flammes de la cheminée).

éclairée par (une vieille cuisine, les flammes de la cheminée).
de (les flammes, la cheminée).

4. *Structure et schématisation*

y a-t-il (OTM I) — qu' [quoi] de meilleur au monde ... cheminée ?

de meilleur que ... [au] (REe I) → qu' (SE I)
→ au monde (SE' I)
→ [qu'] une vieille cuisine éclairée
par les flammes de la cheminée
(SE'' I)

SE'' I éclairée par une vieille cuisine (sE 1)
(REe 1) → les flammes de la { de → les flammes (SE 2)
cheminée (sE' 1) { (rEe 2)
→ la cheminée (sE' 2)

La « ligne de l'expression » dégagée par la procédure 1 ne coïncide pas étroitement avec la « ligne du contenu »¹. Cela n'est pas nouveau et c'est devenu une banalité pour les linguistes modernes. Mais quel rapport entre ces deux « lignes » et donc entre les deux procédures ? Autrement dit, en quoi est-elle utile à la procédure synthétique 3 ? A définir le « critère d'alerte » : *il y aura lieu de revoir l'analyse quand une ou plusieurs pauses de l'expression se situeraient à l'intérieur d'une représentation immédiate de niveau I, c'est-à-dire se situeraient entre des représentations médiates*. Même si l'on précise les pauses intermédiaires, on voit que ce « critère d'alerte » n'est pas atteint :

Qu'y a-t-il /
de meilleur au monde //
qu'une vieille cuisine /
éclairée par les flammes de la cheminée.

Enfin : « Y a-t-il » est OTM puisqu'il actualise la séquence par rapport au contexte (O), étend par l'emploi du présent sa validité, et fixe son degré de certitude par la tournure interrogative (M). Il n'est

¹ Nous préférierions l'« organisation du contenu ».

2. Réductions des ensembles articulatoires

et — et: *RC*
 pour que — pour que *RC*
 du [de le] — du [de le] *RC*
 aient — *RC*
 est que — *RT*
 T R
 des [de les] — *RC*
 soient — *OT*¹

3. Composition des relations

et (nécessaire, suffisante)

pour que (la condition nécessaire et suffisante est que les coefficients correspondants des deux équations soient proportionnels, deux équations du second degré aient les mêmes racines).

du (deux équations, [le] second degré).

aient (deux équations du second degré, les mêmes racines).

est que (la condition nécessaire et suffisante, les coefficients correspondants des deux équations soient proportionnels).

des (les coefficients correspondants, [les] deux équations).

soient (les coefficients correspondants des deux équations, proportionnels).

4. Structure et schématisation (cf. p. 91).

Il faut ici préciser les notions d'intrinsèque et d'extrinsèque. Les trois ensembles de représentation immédiate: « deux équations du second degré », « les mêmes racines », « les coefficients correspondants des deux équations » entretiennent des rapports qui les font appartenir à un « groupe de transformation »: ces trois séries d'entités sont en un sens *intrinsèques* à ce groupe. Mais les transformations, en tant qu'opérations distinctes, sont *extrinsèques*². Etudions les trois derniers

¹ Soient n'a pas de véritable « valeur relationnelle » puisqu'il n'a qu'une « signification relationnelle » indéterminée.

² Ces trois éléments sont en liaison « intrinsèque » si l'on considère la réalité mathématique: chaque élément peut, au moyen d'opérations définies, être transformé en l'un des autres éléments.

Ces trois éléments sont, au contraire, en liaison « extrinsèque » si l'on considère la réalité descriptive: racines, coefficients, équations sont alors des éléments particuliers indépendants, de ce point de vue.

ensembles articulés de niveau I et comparons les deux ensembles articulatoires des niveaux I et supérieurs :

Cherchons les contenus des premiers :

« deux équations du second degré » : $ax^2 + bx + c = 0$ (1)

$$a'x^2 + b'x + c' = 0 \text{ (2)}$$

« les mêmes racines » : les racines de (1) x_1 et x'_1 sont égales aux racines de (2) x_2 et x'_2 , soient :

$$x_1 = x_2 \text{ et } x'_1 = x'_2$$

« les coefficients correspondants des deux équations » : a et a' , b et b' , c et c' qui entretiennent les relations suivantes avec les racines :

$$x_1 + x'_1 = \frac{-b}{a} \text{ et } x_1 x'_1 = \frac{c}{a} \text{ pour (1) et}$$

$$x_2 + x'_2 = \frac{-b'}{a'} \text{ et } x_2 x'_2 = \frac{-b'}{a'} \text{ pour (2)}$$

« proportionnels » : on a :

$$\frac{-b}{a} = \frac{-b'}{a'} \text{ et } \frac{c}{a} = \frac{c'}{a'}$$

Cet ensemble de relations est rappelé sur le plan linguistique par les ensembles articulatoires ou articulés suivants : « est que, pour que, aient, soient, la condition nécessaire et suffisante ». Or, il s'agit d'exprimer *une* relation (la proportionnalité) résultant d'égalités postulées dans un certain système :

La proportionnalité, c'est « *la proportionnalité des coefficients d'équations du second degré* ».

Les égalités, c'est « *l'égalité des racines de deux équations du second degré* ».

Ces deux systèmes s'impliquent réciproquement, d'où l'énoncé simplifié :

« L'égalité des racines de deux équations du second degré implique la proportionnalité des coefficients de ces équations et réciproquement. »

De plus, la logistique fait de l'implication réciproque une équivalence (=)¹ d'où l'énoncé final :

« L'égalité des racines de deux équations du second degré équivaut à la proportionnalité des coefficients de ces équations. »

¹ ($p \supset q$ et $q \supset p$) ou $p \supseteq q \equiv p = q$ (cf. les traités de logique moderne)
 $p = q \equiv (p \cdot q) \vee (\bar{p} \cdot \bar{q})$.

Énoncé ramassé, précis, non alourdi par « pour que », « est que » et les subjonctifs « aient » et « soient ».

L'analyse grammaticale, jointe à la logistique, a permis l'amélioration d'un énoncé mathématique. Curieuse rencontre !

L'analyse relationnelle ainsi exposée représente bien entendu un niveau élevé d'abstraction et de formalisation. Elle doit être considérée comme une étape importante dans l'analyse complète du langage ; aussi ne peut-elle s'adresser qu'à des enfants ayant non seulement dépassé l'âge moyen des opérations formelles, mais ayant déjà sérieusement fortifié ces opérations par des exercices antérieurs ; bref, elle ne peut intéresser que des adolescents d'au moins 14-15 ans.

Voici maintenant quelles sont les grandes lignes de la didactique préparatoire à cette méthode d'analyse.

§ 3. PROGRESSION DE L'ANALYSE GRAMMATICALE DE 7 A 12 ANS

Il est tout d'abord utile de rappeler que l'analyse grammaticale ne comprend pas tout l'enseignement du français. Nous expliquons ailleurs et d'une manière encore bien sommaire et empirique, comment nous envisageons l'enseignement du français dans son ensemble¹ : il s'agit en gros de distinguer trois niveaux de données à enseigner : en premier lieu, les « données matérielles » de la langue, c'est-à-dire obtenir une phonie et une graphie correctes ; en second lieu, les données situationnelles, il s'agit d'habituer les enfants à utiliser les grands modes d'expressions de la pensée : affirmation, négation, restriction, interrogation, interro-négation, exclamation ; enfin, en troisième lieu, préparer l'étude relationnelle systématique des éléments communicants, bref préciser l'analyse grammaticale, c'est-à-dire l'étude des « données relationnelles ». Il est bien certain que ces trois types de données convergent pour une appréhension complète du phénomène de communication linguistique. Mais ils sont distincts eu égard aux possibilités mentales qu'ils nécessitent. « Données matérielles » et « données situationnelles » relèvent à ces âges de montages d'habitudes et non de montages « raisonnés ». L'enfant, à l'âge des opérations concrètes, est fort capable de monter des systèmes de correspondances assez complexes, on l'a vu au chapitre III. C'est sur cette activité mentale qu'il faudra compter pour monter les mécanismes de conjugaison et d'accord. Mais, et c'est là l'erreur fondamentale de la pédagogie traditionnelle, il ne faudra en aucun cas essayer d'envelopper

¹ Cf. *L'école nouvelle française*, 1955, n° 39.

ces correspondances dans une sorte de « système logiquement nécessaire » ; cela pour deux raisons :

1. Ces correspondances ne sont pas un système logique.
2. Si elles l'étaient, il serait prématuré de s'en occuper avant 12 ans.

Ces correspondances ne sont pas logiques puisqu'elles résultent d'un déroulement historique irréversible ; de plus la simple comparaison avec des langues étrangères voisines le prouve. Un exemple : l'accord de l'adjectif. Pourquoi, dans *les feuilles vertes* et *les feuilles sont vertes*, est-il logique que « *verte* » prenne un *s* ? Ce qui est peut-être logique, c'est une même orthographe pour les deux cas. Mais l'anglais est aussi logique de garder l'adjectif invariable : « *The green leaf* », « *The green leaves* », « *The leaf is green* » et « *The leaves are green* ». En effet, au nom de quel principe logique ou métaphysique peut-on affirmer que la qualité doit ou ne doit pas porter la marque du nombre ? Peut-être pourrait-on constater un certain illogisme en allemand qui fait varier l'adjectif épithète : « *Das grüne Blatt, Die grünen Blätter* », et ne fait plus varier l'adjectif attribut : « *Das Blatt ist grün, Die Blätter sind grün* ».

En fait, la plupart des accords sont arbitraires ; c'est pourquoi il faut les faire acquérir par des procédés mécaniques. Quand on vante les méthodes des vieux maîtres, on a ainsi en partie raison, car sur le plan de l'acquisition de l'orthographe, ils appliquaient des procédés qui permettaient effectivement cette acquisition ; seulement, ces procédés, ils les appliquaient également à l'analyse grammaticale dont la pratique devenait inutile et néfaste. De nos jours, on veut appliquer les méthodes de réflexion propres à l'analyse à l'apprentissage de l'orthographe, d'où un nouvel échec. Bref, il faut faire le partage entre ce qui doit rester « apprentissage mécanique » et ce qui demande des opérations mentales d'un niveau plus élevé. L'analyse grammaticale demande justement des opérations mentales dépassant largement les habitudes linguistiques propres à la correction matérielle d'une langue. C'est pourquoi elle ne saurait débiter de façon systématique avant l'âge de 12 ans. Elle n'a pratiquement rien à voir avec l'orthographe avant cet âge. Après cet âge, elle pourra au besoin confirmer telle ou telle graphie : par exemple, *ce* et *se*, *ou* et *où*, une fois atteintes les disjonctions fonctionnelles nécessaires ; elle ne saurait en aucun cas les provoquer avant cet âge puisque les systèmes disjonctifs ne sont pas encore montés.

Une telle prise de position restreint évidemment l'enseignement de l'analyse grammaticale à l'école primaire ; il s'agit de découvrir les

exercices non systématiques qui prépareront une saine division des textes ainsi que la conceptualisation des éléments isolés. Ces exercices s'appuieront sur une généralisation de nos résultats expérimentaux, à savoir que l'enfant, invité à une division de séquence simple, manque cette division parce qu'il lui est impossible de se décentrer suffisamment de la situation globale évoquée. Tout se passe comme si l'enfant ne pouvait se détacher de certaines représentations concrètes totales — par exemple, une relation extrinsèque asymétrique comme « le bébé tapote l'eau » — pour la structurer en ses éléments composants. Plus simplement dit, il adhère non aux signifiants, mais au signifié. C'est pourquoi la fameuse « analyse grammaticale scolaire » (analyse des mots) n'a aucune utilité puisqu'elle détache complètement l'indice analysé et du contexte signifiant et donc du contexte signifié auquel seul l'enfant est sensible.

Si l'on veut préserver l'avenir logique de l'enfant, c'est-à-dire lui permettre, lorsqu'il atteint le niveau des opérations formelles, d'utiliser sainement et librement ses nouveaux pouvoirs cognitifs, il est indispensable de ne pas l'habituer à des analyses mécaniques, obtenues par des « trucs » et non par une claire interprétation des données linguistiques. C'est pourquoi il nous paraît, *comme un minimum indispensable*, de ne demander *aucune analyse* de type traditionnel avant l'âge de 10 ans ; ce qui ne veut pas dire, répétons-le, que l'on ne doive faire aucun exercice de français. Simplement, les exercices de français entre 7 et 10 ans ne seront en aucun cas des analyses telles qu'on les pratique encore. Car il est possible de contribuer à cet âge à la future analyse par des exercices non grammaticaux, mais qui peuvent s'inscrire comme une sorte de « pré-syntagmatique ».

* * *

Entre 7 et 10 ans, l'exercice préparatoire à la future analyse grammaticale consistera en une simple division significative des textes étudiés en vue de la diction. On appliquera en quelque sorte la « procédure 1 » aux passages à dire. L'exercice de récitation est un exercice majeur, fondamental, à la condition d'y voir autre chose qu'un moyen d'exercer la mémoire. Un texte à dire doit être su, c'est une évidence ; le but de la récitation est plus élevé : il s'agit d'apprendre à « exprimer » par la parole un contenu confié par autrui. Pour ce faire, il est nécessaire de « décontracter l'élève », de lui faire oublier et la classe et lui-même pour lui faire découvrir la joie de sentir s'animer les pensées d'autrui à travers de beaux arrangements de mots et d'expressions.

La division d'un texte à dire poursuit un triple but :

- a) faciliter l'acquisition mémorielle par l'intelligence du texte ;
- b) faciliter l'expression orale, la diction, puisqu'elle sera fonction des différentes pauses articulatoires ;
- c) préparer la future opération de division, « la procédure 2 ».

Les procédés pédagogiques pratiques sont simples : une fois le texte lu et étudié par le maître pour lui-même, les différents moments de l'exercice seront les suivants :

1. Le texte est soit écrit au tableau sans ponctuation, soit polycopié sur des feuilles individuelles (toujours sans ponctuation).
2. Le texte est lu par le maître avec le maximum d'expression.
3. Il est demandé aux enfants d'indiquer les pauses :
 - a) il sera demandé aux plus jeunes d'indiquer où il faut respirer ¹ ;
 - b) aux plus âgés ou mieux entraînés, on demandera des séparations plus fines : arrêt simple (|), double (||), triple (|||)...
4. Le contrôle se fera soit par vérification du travail par écrit ; soit par la lecture du texte individuel.
5. L'exercice se continuera par la mise en place des signes de ponctuation. On fera constater qu'il n'y a pas toujours un signe de ponctuation pour chaque pause.
6. La suite du travail consistera à rechercher l'amélioration de la diction proprement dite.

Voici maintenant quelques textes à titre d'exemples : la troisième forme du texte indique les poses supplémentaires par un trait vertical en pointillé.

7 ans : A. Texte distribué :

Déclaration

Je ne peux pas dire un poème
Mais je dis Ma maman je t'aime

B. Texte analysé en fonction de la diction :

Déclaration |||

Je ne peux pas dire un poème |
Mais je dis || Ma maman | je t'aime

¹ Les structuralistes, partisans des unités de modulation, se réjouiront sûrement de ce procédé !

C. Texte ponctué :

Déclaration ::

Je ne peux pas dire un poème :

Mais je dis : « Ma maman, je t'aime ! »¹

Autre exemple, du même auteur :

A. Sept ans

J'ai l'âge de raison sept ans

Sept ans je suis un personnage

Maintenant je serai bien sage

Tous autour de moi sont contents

Il faut que je les inaugure

Mes sept ans en allant me voir

Car sûrement dans le miroir

Je n'ai plus la même figure

B. Sept ans ||

J'ai l'âge de raison | sept ans ||

Sept ans | je suis un personnage ||

Maintenant | je serai bien sage |||

Tous | autour de moi | sont contents ||

Il faut que je les inaugure |

Mes sept ans || en allant me voir |

Car || sûrement | dans le miroir |||

Je n'ai plus la même figure²

C. Sept ans ::

J'ai l'âge de raison — sept ans.

Sept ans ! Je suis un personnage !

Maintenant, je serai bien sage.

Tous, autour de moi, sont contents.

Il faut que je les inaugure,

Mes sept ans, en allant me voir,

Car, sûrement, dans le miroir,

Je n'ai plus la même figure³.¹ LUCIE DELARUE-MARDRUS, *Poèmes mignons*, Gédalge, 1929, p. 5.² Il est certain que, sur le plan de la diction, d'autres répartitions des durées des pauses sont possibles, mais elles ne sauraient être placées ailleurs.³ LUCIE DELARUE-MARDRUS, *op. cit.*, p. 25.

8 ans : A. Ecoute-moi Madeleine

Viens on dirait Madeleine
Que le printemps dont l'haleine
Donne aux roses leurs couleurs
A cette nuit pour te plaire
Secoué sur la bruyère
Sa robe pleine de fleurs

B. Ecoute-moi | Madeleine |||

Viens || on dirait | Madeleine |
Que le printemps | dont l'haleine
Donne aux roses leurs couleurs |
A | cette nuit | pour te plaire |
Secoué sur la bruyère ||
Sa robe pleine de fleurs.

C. Ecoute-moi, Madeleine

Viens ! on dirait, Madeleine,
Que le printemps, dont l'haleine
Donne aux roses leurs couleurs,
A : cette nuit : pour te plaire,
Secoué sur la bruyère :
Sa robe pleine de fleurs ¹.

Et voici, pour 9-10 ans, l'admirable « petite chèvre de M. Seguin » :

A. La petite chèvre de M. Seguin

Ah qu'elle était jolie la petite chèvre de M. Seguin Qu'elle était jolie
avec ses yeux doux sa barbiche de sous-officier ses sabots noirs et
luisants ses cornes zébrées et ses longs poils blancs qui lui faisaient
une houppe Et puis docile caressante se laissant traire sans
bouger sans mettre son pied dans l'écuille Un amour de petite chèvre

B. La petite chèvre de M. Seguin |||

Ah || qu'elle était jolie | la petite chèvre de M. Seguin ||| Qu'elle était
jolie | avec ses yeux doux || sa barbiche de sous-officier | ses sabots
noirs et luisants | ses cornes zébrées | et ses longs poils blancs qui lui
faisaient une houppe ||| Et puis docile | caressante | se laissant
traire sans bouger | sans mettre le pied dans l'écuille || Un amour de
petite chèvre.

¹ VICTOR HUGO, dans *Voici des Roses*, Bourrelier, 1947, n° 27.

C. La petite chèvre de M. Seguin

Ah ! qu'elle était jolie : la petite chèvre de M. Seguin ! Qu'elle était jolie avec ses yeux doux, sa barbiche de sous-officier, ses sabots noirs et luisants, ses cornes zébrées et ses longs poils blancs qui lui faisaient une houppe ! Et puis docile, caressante, se laissant traire sans bouger, sans mettre son pied dans l'écuelle. Un amour de petite chèvre... ¹

On s'aperçoit que l'enfant, dans cette « syntagmatique élémentaire » a isolé, au hasard des textes, des mots seuls (Madeleine, a, caressante) des groupes de mots simples (cette nuit, sa robe pleine de fleurs, ses sabots noirs et luisants), des groupes de mots complexes, séquences attributives (je suis un personnage, je serai bien sage), séquences subordonnées (dont l'haleine donne aux roses leurs couleurs, pour te plaire). Une telle division ne saurait gêner la syntagmatique future qui aura pour origine les « ensembles de représentation immédiate », lesquels sont seuls isolés par la procédure 1.

* * *

De 10 à 12 ans, les décompositions en fonctions de la diction continuent, mais les textes deviennent plus difficiles. De plus, l'enfant sera amené à s'exprimer plus souvent par écrit, soit qu'il fasse un compte rendu de récit, soit qu'il commente tel ou tel événement ou qu'il en rende compte. Comme d'autre part, les enfants ont appris par nécessité orthographique à distinguer les termes « qui se conjuguent » (*les verbes*) et les autres, qui s'articulent autour des termes conjugués, les noms et les *groupes du nom*, il va être possible de faire découvrir des ensembles significatifs minimums, les « propositions » ou « séquences » et leurs composants.

Ces propositions seront de quatre sortes : *les modifiantes, les relatives, les qualifiantes, les situantes*.

1. *Les modifiantes* comme : « Le vent chasse les feuilles ; Paul ferme la porte... »
2. *Les relatives*
 - a) *situantes* : « Paul est dans la rue. »
 - b) *comparantes et sériantes* : « L'eau du lac est plus froide que l'eau de la mer. Cette porte est plus petite que celle-là. »

¹ Cf. *Voici des Roses*, Bourrelier 1947, n° 16.

3. *Les qualifiantes*

- a) prédicatives : « Le temps est beau. Immobile, l'aigle surveillait. »
 b) comparantes : « Il mange comme un ogre. »

4. *Les classantes* : « L'orfèvrerie est un métier d'art. ¹ »

L'âge formel n'étant pas encore atteint, il sera inutile d'essayer de montrer que les deux premières espèces appartiennent à l'expression des données relationnelles extrinsèques et les deux autres à l'expression des données relationnelles intrinsèques. Mais une telle méthode réserve la possibilité de cette future distinction.

Les exercices consisteront :

- 1) à rechercher les différents types de séquences ;
- 2) à isoler les membres articulatoires et les membres articulés ;
- 3) à construire des séquences de tel ou tel type. Il ne saurait être question, à cet âge, de faire trouver les mêmes classes au niveau des systèmes propositionnels :

Ex. : Modifiante complexe : « La fièvre obligea Paul à s'aliter. »

Relatante complexe : « Si nous gagnons à la loterie, nous ferons un voyage en Grèce. »

Qualifiante complexe : « Renée se sentit comme abandonnée de tous. »

Classante complexe : « Ceux qui vivent, ce sont ceux qui luttent » (V. Hugo).

Par contre, il sera possible et nécessaire d'habituer les enfants à identifier les ensembles explicites remplacés par un pronom : « Ah ! qu'elle était jolie la petite chèvre de M. Seguin » — elle = la petite chèvre de M. Seguin.

Le terme pronom peut même être utilisé : il n'y a plus à craindre que l'enfant suppose que ce terme ne puisse remplacer qu'un seul mot. L'habitude d'effectuer des remplacements de « longueur variable » rendra évidente le fait que le pronom puisse tenir la place d'un groupe de mots aussi bien que celle d'un mot isolé.

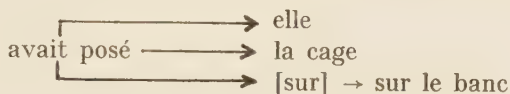
C'est aussi à ce niveau qu'il sera sans doute possible ² de donner aux enfants leur première connaissance sémiologique ! Il s'agira de faire saisir aux enfants ce qu'est « un ensemble de représentation

¹ Les combinaisons sont évidemment possibles : *modifiante-situante* : « En automne, le vent chasse les feuilles » ; *sériante-qualifiante* : « Rosalie monte la première ».

² Certaines de nos prochaines expériences essaieront de le vérifier.

immédiate de niveau 1 » sans qu'il soit fait mention de cette appellation barbare ! Des exemples simples y aideront. Soit par exemple, la séquence :

« Elle avait posé la cage sur le banc » (A. Theuriet). Vers 11 ans, un procédé intéressant et sans danger consiste à confier aux enfants le rôle d'accessoiriste ou de metteur en scène de telle ou telle phase de récit que l'on veut « tourner ». « Qui » et « quoi » doit-on amener sur le plateau ? « Elle », « la cage », « le banc ». Voilà les « ensembles de représentation immédiate articulés » dans la séquence. Quant à ce qui reste : « avait posé » et « sur », ce sont les ensembles de représentation immédiate articulatoires. Le but à atteindre étant l'analyse suivante, laquelle permet de bien voir la double puissance relationnelle de « avait posé » :



On reconnaît ici sur un exemple simple les principes de la méthode d'analyse exposée au début du chapitre. Mais, cette dernière analyse est très proche du niveau formel.

Effectuer de telles analyses suppose de simples opérations de correspondance entre le domaine du réel représenté et le domaine du réel représentant. Il suffit que ces correspondances « ouvertes » s'organisent dans la classification proposée ci-dessus pour que soit atteint le niveau formel, une telle classification opérant la rupture avec la représentation du réel immédiat. Elle confère aux analyses une sorte de « fermeture formelle » d'un type défini de contenus.

Faut-il maintenant adapter ce système d'analyse à la nomenclature habituelle ? Faut-il, en particulier, utiliser dès cet âge les notions de « sujet », de « complément », d'« attribut » ? Si on le fait, il sera conforme à la vérité et au respect que l'on doit à l'avenir logique de l'enfant de faire remarquer que ce qu'on appelle « *sujet* » est à la fois le terme qui représente ce qui agit : « René caresse le chat », ce qui *subit* : « le chat est caressé par René », ce qui se *compare* : « l'acier est plus dur que le fer », ce qui se *classe* : « l'acier est un métal », ce qui est qualifié : « ces fruits sont murs » ; que le complément est tantôt ce qui *subit* : « Paul fouille le sable » tantôt ce qui *agit* : « le sable est fouillé par Paul » ; que l'attribut tantôt *classe* : « le chien est un animal domestique », tantôt *qualifie* : « le chien est fidèle » !

C'est pourquoi, il nous semble infiniment préférable de bannir ces concepts de l'enseignement grammatical avant l'âge des opérations

formelles. L'analyse grammaticale de 7 à 12 ans doit se limiter à une « syntagmatique élémentaire » d'ordre significatif en dehors de toute « systématique catégorielle ».

* * *

Voici donc venir le fameux âge des opérations formelles ! Où en serait l'enfant qui aurait suivi notre méthode ? Il serait capable :

1) d'indiquer les pauses, puis la ponctuation d'un texte simple, c'est-à-dire d'isoler des groupes significatifs variables en fonction d'une bonne diction ;

2) de dégager certains ensembles de ces groupes : modifiantes, relatantes, qualifiantes, classantes ;

3) de dégager les éléments articulés et articulatoires de ces ensembles, lesquels seront les « ensembles de représentation immédiate de niveau 1 (que l'on pourra appeler pour les enfants : *groupes fonctionnels simples* articulés ou articulatoires) ;

4) de construire des séquences modifiantes, classantes, relatantes, qualifiantes ;

5) d'identifier les groupes explicites remplacés par tel ou tel pronom.

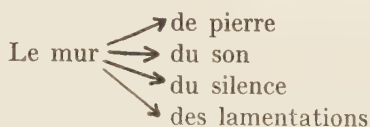
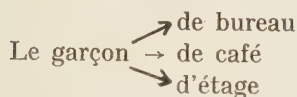
L'enfant de 12 ans se présenterait donc non encombré par une nomenclature mal assimilée, qu'elle soit fonctionnelle ou spécifique. Le moment serait venu de commencer (prudemment !) un enseignement systématique de la grammaire, c'est-à-dire d'aborder la procédure 3. Pour ce faire, on utilisera les groupes fonctionnels simples (ou « ensemble de représentation immédiate de niveau 1). Un simple groupe-nom comme « La petite chèvre de M. Seguin » permet de fixer la différence entre les termes pleins ou conceptuels et les termes relationnels :

« La petite chèvre de M. Seguin »
 C C C R C

Un groupe-verbe montre immédiatement que relationnel ne signifie pas vide de sens, mais qu'un mot plein comme le verbe peut être également relationnel :

Elle avait posé la cage sur le banc
 C CR C CR C

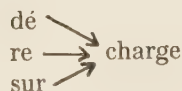
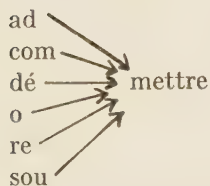
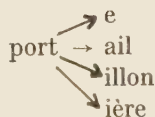
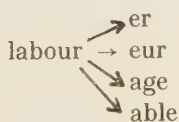
L'enfant ayant étudié depuis longtemps les conjugaisons, il sera facile d'ajouter aux valeurs *CR* de « avait posé » la valeur *T* (temporelle). Les groupes articulés et articulatoires découverts entre 10 et 12 ans par des « procédés » d'ordre significatif (accessoiriste, metteur en scène, cf. ci-dessus p. 101) le sont à ce niveau par des procédés à tendance « formelle ». C'est aussi à ce niveau qu'il faut enseigner en deçà des groupes fonctionnels simples, le mécanisme du *Déterminé-déterminant*, par des tableaux du type suivant :



Déterminé *Déterminants*
└──────────┘
groupe fonctionnel simple

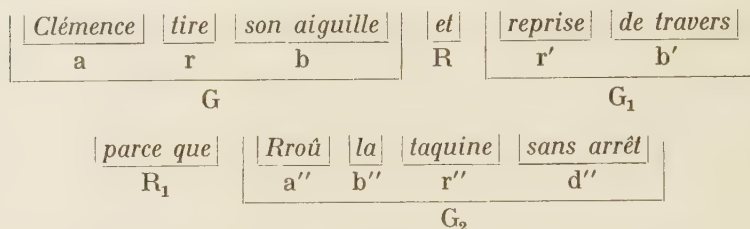
Déterminé *Déterminants*
└──────────┘
groupe fonctionnel simple

Un procédé analogue permet de faire comprendre la « dérivation » et la « composition » :



Au delà des groupes fonctionnels simples, une dernière étape reste à franchir : passer aux systèmes propositionnels. On y parviendra en commençant par des exemples simples, et en montrant qu'il s'agit de nouveaux systèmes d'articulations (articulés et articulatoires), mais où les « groupes articulés » contiennent eux-mêmes des articulations complètes de groupes fonctionnels simples. Ces nouveaux groupes d'un

degré supérieur seront dits : groupes fonctionnels complexes. En voici un exemple simple :



a, b, b', a'', b'', d'' — groupes fonctionnels simples « articulés »

r, r', r'' — groupes fonctionnels simples « articulatoires »

G, G₁, G₂ — groupes fonctionnels complexes « articulés »

R, R₁ — mot et groupe fonctionnels complexes « articulatoires ».

On parviendra, ainsi, par un enrichissement progressif des combinaisons, aux analyses telles que nous les envisageons au paragraphe 1 de ce chapitre.

En bref, la progression serait la suivante :

de 7 à 10 ans — Analyses de textes simples en fonction de la procédure 1.

de 10 à 12 ans — Examens et construction de propositions simples en fonction de la procédure 2.

Après 12 ans — Mise au point progressive de la procédure 3 et analyses de textes de difficulté croissante.

Cette analyse relationnelle est-elle aussi radicale qu'elle le paraît ou, au contraire, est-il possible de trouver des points de contact avec l'analyse traditionnelle ? Tel va être l'objet du dernier chapitre.

CHAPITRE V

ANALYSE TRADITIONNELLE, ANALYSE RELATIONNELLE ET ADAPTATION PÉDAGOGIQUE

L'analyse relationnelle, telle qu'elle a été décrite au début du précédent chapitre, apparaît dans ses procédures et dans ses résultats fort différente de l'analyse traditionnelle. Ces deux analyses sont-elles en réalité si éloignées l'une de l'autre ?

L'analyse traditionnelle limite ses divisions aux mots, aux propositions et, depuis peu, aux groupes de mots. Elle ne distingue pas avec précision les éléments linguistiques qui correspondent à une articulation du réel transmis.

Au contraire, l'analyse relationnelle essaie de fixer l'élément ou le groupe d'éléments minimum dont la représentation extra-linguistique est membre d'une relation du réel ou d'une relation déductive : ce sont les éléments de représentation immédiate de niveau I (*ER I*). Mais ces éléments n'ont pas les mêmes valeurs grammaticales ; tantôt, ils correspondent aux mots, tantôt aux groupes fonctionnels simples (groupes de mots sans verbe), tantôt aux groupes fonctionnels complexes (groupes de mots avec verbe ou propositions). Mais comme il y a des éléments de représentation immédiate de niveau II (*ER II*), de niveau III (*ER III*), etc... et des éléments de représentation médiate de niveau 1 (*ER 1*), de niveau 2 (*ER 2*) etc., d'une part, et que, d'autre part, l'*ER I* peut être un mot, un groupe de mots, une proposition, il s'ensuit que l'analyse relationnelle ne se satisfait pas des trois niveaux classiques.

Le nombre de ces niveaux est variable selon la complexité du discours, c'est-à-dire aussi selon la complexité des faits communiqués. C'est ainsi que le premier texte analysé ci-dessus (p. 85) comprend cinq niveaux : deux niveaux de représentation immédiate *ER I* et *ER II* et trois niveaux de représentation médiate *ER 1*, *ER 2*, *ER 3*.

Le second texte en comprend trois : *ER I* et *ER 1*, *ER 2* (p. 88).

Le troisième en comprend quatre : *ER III*, *ER II*, *ER I* et *ER 1* (p. 91).

Il faut immédiatement remarquer que le nombre de niveaux, fixé à trois par la grammaire traditionnelle « scolaire », est considérablement plus élevé dans les travaux des linguistes contemporains. Togeby, par exemple, après avoir divisé le discours en une ligne de l'expression et une ligne du contenu, propose sept niveaux pour la première et treize pour la seconde !¹ La disparité des niveaux rend évidemment difficile l'établissement d'une systématique rigoureuse, Togeby s'en tire avec les règles de transmission et de remise, lesquelles ont pour résultat un renvoi aux données classiques : « Les unités qui ne sont pas susceptibles de la division en sujet-prédicat sont à transmettre : les propositions impératives et infinitives (s'adresser au concierge) et les propositions comprenant « voici » ou « voilà » doivent être transmises à l'inventaire des prédicats ; des membres nominaux, comme « Mon ami Pierre » (présentation) à celui des sujets, les interjections à celui des morphèmes, etc.² »

Ce retour au schème SUJET-PRÉDICAT aboutit au paradoxe suivant : des trois critiques adressées par Togeby aux procédures syntaxiques habituelles, une au moins se retourne contre sa propre syntagmatique : voici les trois critiques : « 1. Elles (les procédures syntaxiques) présupposent ce qu'il faudrait prouver : la division du texte. 2. Elles déterminent le rapport entre les unités syntaxiques d'après les critères logiques ou psychologiques. 3. Elles sont sporadiques : elles examinent seulement le rapport entre les membres choisis au hasard sans tenir compte de la hiérarchie fonctionnelle.³ » Il est visible que la critique 2 s'adresse à toute syntagmatique prédicative : puisqu'il paraît difficile de ne pas considérer le rapport SUJET-PRÉDICAT comme un rapport logique ou psychologique !

Pourquoi la plupart des syntagmatiques, sinon toutes, aboutissent-elles à cette fameuse donnée prédicative ? Ne serait-ce pas parce qu'il est indispensable d'admettre, pour l'EXPRESSION comme pour le CONTENU, ce postulat fondamental de la connaissance ; qu'il ne saurait y avoir pensée, si humble soit-elle, sans qu'il y ait au moins deux entités ; il y a plus, ces deux entités ne peuvent se concevoir que par

¹ K. TOGEBY, *Structure immanente de la langue française*, Copenhague, 1952, p. 72 et 142.

² *Ibid.*, p. 108.

³ *Ibid.*, p. 89.

une troisième qui observe, déduit, établit le rapport qu'elles entretiennent ou paraissent entretenir¹. Si bien que, même quand on abandonne toute idée de représentation, les rapports entre éléments ou catégories linguistiques sont régis ou déduits par la même organisation qui régit ou déduit les rapports entre éléments ou catégories extra-linguistiques : le fonctionnement mental. C'est parce que ce fonctionnement mental reste spécifique — malgré les différences individuelles — que les rapports qu'il conçoit, puis communique, peuvent être compris et utilisés de manière efficace. C'est donc l'action sélective d'un sujet, qui structure et l'organisation du réel et l'organisation de la langue. Comme celle-ci traduit celle-là, bien que les éléments élaborés du réel soient hétérogènes aux éléments primitifs de la langue, c'est qu'il se trouve entre les deux organisations une zone où *« les rapports entre éléments « réels » et éléments « linguistiques » sont comparables »*.

Cette zone est celle de groupes d'éléments linguistiques qui forment des totalités capables d'évoquer l'un des membres d'une relation du réel transmis. Cette totalité ne dépend pas uniquement de l'organisation de la langue, mais aussi de l'organisation du réel concomitant à la situation. Il y a comme un compromis sans cesse renouvelé entre le caractère unique et fugitif de chaque situation communiquée et le caractère permanent de la langue communicante.

Soit par exemple l'ensemble « le-chien ». Si l'on veut exprimer une qualité spécifique de cet animal, on utilisera la totalité déduite le-chien dans : « le-chien est fidèle ». S'il ne s'agit plus que de la totalité déduite « le-chien », mais d'une totalité perçue, on utilisera par exemple l'ensemble « le-chien-de-la-boulangère » dans « *le-chien-de-la-boulangère* est un bel animal ». Sur le plan des situations communiquées, les deux totalités représentent des éléments psychologiquement et logiquement distincts. Elles pourraient donc être complètement hétérogènes sur le plan linguistique. La partie commune aux deux totalités (le-chien) révèle à la fois un système de la langue et un système mental. On peut dire que dans cette zone bivalente, la situation commande, mais la langue dispose. Cette zone est celle des éléments de représentation immédiate de niveau I (ou ER I). A proprement parler, elle n'aurait pas de limites absolues. Puisqu'on admet comme élément de représentation immédiate des ensembles deductifs, rien n'interdit formellement de donner à une œuvre complète, par exemple à l'ensemble des vers d'une tragédie parfaitement connue, une représentation conceptionnelle globale. A l'opposé, il est également valable de faire

¹ Tout au moins à partir d'une compréhension d'ordre représentatif.

correspondre à une interjection une représentation analogue. Mais, il est clair que sur le plan de la probabilité, la rencontre se produit aux trois niveaux de l'analyse traditionnelle : *au mot*, *au terme*, *à la proposition*. Pratiquement, en français, l'élément de représentation immédiate est le plus souvent assimilable *au mot* et *au terme*, moins fréquemment *à la proposition*, sinon dans les représentations déductives. Il s'ensuit qu'on peut définir le mot français comme « l'élément sémiologique minimum susceptible de représentation immédiate dans une communication quelconque »¹. L'analyse relationnelle passe donc par cet élément essentiel de l'analyse traditionnelle : le mot.

Il serait donc possible d'adapter momentanément la terminologie traditionnelle aux résultats de l'analyse relationnelle. Mais ces rapprochements ne doivent pas faire oublier les insuffisances de l'analyse traditionnelle ; on lui reprochera essentiellement :

- 1) un manque de souplesse et de richesse des niveaux de division ;
- 2) une confusion entre les fonctions des éléments linguistiques considérés « en situation immédiate » et celles des éléments considérés « en situation médiata ».

Cette dernière distinction rejoint en fait celle opérée ci-dessus² entre *signaux*, *signes* et *signifiants* : les signaux correspondant à des éléments linguistiques « hors situation », les signes à des éléments linguistiques « en situation médiata » et les signifiants à des éléments linguistiques « en situation immédiate ».

A chaque « situation » correspondent des fonctions, ou, si l'on préfère, des systèmes de relations de complexité croissante :

- 1) au niveau des signaux (hors situation), des systèmes de correspondances entre éléments non représentatifs ;
- 2) au niveau des signes (en situation médiata), des systèmes de correspondances traduisant les rapports des signifiés médiats ;
- 3) au niveau des signifiants (en situation immédiate) des systèmes de correspondances et des systèmes propositionnels traduisant les rapports des signifiés immédiats.

¹ Cette définition semble se rapprocher de celle de L. HJELMSLEV donnée en 1943 : « Les mots pourront tout simplement être définis comme les signes minima dont l'expression, et de même le contenu, sont réciproquement permutable » (*Prolegomena...* p. 66, 1943).

² Cf. Introduction p. 8 ss.

Pour mieux comprendre les trois niveaux engagés, reprenons l'un des exemples précédents : « le chien de la boulangère est un bel animal » et examinons quelques systèmes à chaque niveau :

1. NIVEAU DES SIGNAUX (HORS SITUATION)

a) Sur un tableau de correspondance entre les différents sons, certaines cases seraient positives, par exemple (*pa-*), (*pr-*), (*bl-*) etc... d'autres négatives, telles (*rp-*), (*lb-*) etc. La phrase citée ci-dessus emprunterait aux cases positives pour son émission orale, une série de liaisons composant un ensemble particulier parmi une multitude de possibles.

b) Il y a correspondance signalétique d'ordre syntagmatique entre *le*, *est* et *-al* (animal) et correspondance d'ordre paradigmatique entre *le* et *les*, *est* et *sont*, *-al* et *-aux* d'où le système de liaison et d'opposition :

« Le ...	est ...	-al »
↑↓	↑↓	↑↓
Les...	sont...	-aux »

Que l'on puisse dire que *le* est le « signal » de *est* et de *-al*, que *les* est le « signal » de *sont* et de *-aux* peut étonner !

En effet, « le » est un véritable signe, sinon même un signifiant (« Vous viendrez le 28 courant — *Le* ? s'il vous plaît »). Mais *le*, dans le langage le plus fréquent, déclenche *est* et *-al* sans effort et sans recours conscient à sa valeur de « défini » et de « nombre ». Signaux, signes, signifiants sont, il faut le rappeler, des éléments de même nature, simplement différenciés par la puissance de détermination que peut leur conférer le réel qu'ils représentent.

2. LE NIVEAU DES SIGNES (SITUATION MÉDIATE)

Soit le signifiant « *le chien de la boulangère* » (*ER I*). On y découvre deux signes ou *ER 1 articulés* : « *le chien* » et « *la boulangère* » et un 3^e signe ou *ER 1 articulatoire* : « *de* ». Ce « *de* » marque un rapport de propriété en liaison avec l'ordre des *ER 1 articulés*. Cette relation peut être généralisée sous la forme

de (*X*, *Y*) avec *X* = le chien et *Y* = la boulangère

Si l'on dresse un tableau de correspondance de cette relation (si l'on cherche, comme le dit B. Russell, le domaine et le co-domaine, ou encore le champ de la relation) on pourra s'en tenir aux êtres

vivants ou bien on pourra l'étendre à toutes les représentations fournies par la catégorie substantive¹; de toute façon, la correspondance ne sera pas générale, il y aura des cases nulles comme dans le cas de la correspondance entre les sons. La différence, c'est que la nullité des cases résultera ici de l'impossibilité de la réalisation concrète de la relation, en raison de sa fausseté ou de son absurdité, tandis que dans le cas des signaux, la nullité des cases résulterait simplement de l'absence de l'association trouvée.

3. LE NIVEAU DES SIGNIFIANTS (SITUATION IMMÉDIATE).

Ce niveau intègre les deux précédents :

1) *Le niveau des signaux*

L'élément de représentation immédiate de niveau I (*ER I*), ici « *le chien de la boulangère* », considéré en dehors de sa signification, s'associe nécessairement à d'autres éléments, ici au signe relationnel « *est* » et à l'autre *ER I* (*un bel animal*). On peut alors assimiler le fameux schème SUJET et PRÉDICAT à un déroulement signalétique entre « *la chose dont on parle* » et « *ce qu'on en dit* », la première expression entraînant toujours la seconde.

2) *Le niveau des signes*

De même que les *ER 1* « le chien » (*X*) et « la boulangère » (*Y*) entretiennent entre eux la relation appelée « *de* » : de (*X*, *Y*), de même les signifiants « le chien de la boulangère » (*S*₁), et « un bel animal » (*S*₂) entretiennent entre eux la relation signalée par « *est* » pouvant logiquement marquer *l'appartenance*, *l'inclusion*, *l'intersection* : (*est*) (*S*₁, *S*₂). Pour ces deux types de relation, la vérité ou la fausseté de leur réalisation concrète dépend de leur convenance réelle². Au contraire, au niveau des signaux, la correspondance n'a pas à tenir compte de cette convenance : à tel signal (articulation d'un groupe de phonèmes, énoncé d'un sujet) fait nécessairement suite une réponse (articulation d'un autre groupe de phonèmes, énoncé d'un prédicat).

¹ *X* peut prendre comme valeurs, par exemple : le chat, le serin, l'éléphant, etc., ou le chapeau, la voiture, le crayon, etc., et *Y* : le locataire, le concierge, le fermier, etc...

² Sur le plan de la logique symbolique, l'expression « de (*X*, *Y*) » représenterait une relation de la logique dite « des relations » tandis que l'expression « (*est*) (*S*₁, *S*₂) » représenterait les trois relations d'emboîtement de la logique dite « des classes » : appartenance, inclusion, intersection.

Ce qui distingue ici le niveau des signifiants du niveau des signes, c'est donc le caractère de « représentation immédiate » des premiers. Il est intéressant de constater qu'en français, le verbe à un mode personnel dégage presque toujours des éléments de représentation immédiate.

Enfin, c'est au delà des signifiants initiaux (*ER I*) que s'organise le parallélisme avec la logique des propositions.

Soit l'énoncé :

« Si le chien de la boulangère est un bel animal, je l'achète ». Sur le plan grammatical on a, entre la première proposition et la seconde, ce que nous avons appelé dans *Les fonctions grammaticales* « une association et dissociation dépendante »¹, correspondance réductible à la « sélection » des structuralistes. Cette liaison ne dépasse pas le niveau des signaux en ce sens que « *si le chien de la boulangère est un bel animal* » est « sélectionné par » ou est « nécessairement associé à » « *je l'achète* » par le signe « si ». Inversement, « *je l'achète* » est « sélectionné » ou « associé ou dissocié » par « *le chien de la boulangère est un bel animal* » au moyen de « si ». Ceci sur le plan des signifiants.

Mais, sur le plan des signifiés, la liaison est de l'ordre de la logique propositionnelle. Il ne s'agit plus alors de simple correspondance terme à terme, mais d'une opération particulière parmi les possibles. Puisque la proposition « *si le chien de la boulangère est un bel animal* » peut être niée, il est possible de lui donner la forme symbolique « *p* » pour l'affirmation et « $\bar{p}$ » pour la négation. De même pour la proposition associée : « *q* » et « $\bar{q}$ ». Parmi les 16 liaisons possibles² le « Si » marque la réciprocity des implications : (Si... → je l'achète) équivalent à (je l'achète → si...). Il s'agit donc, sur le plan des signifiés, de l'implication réciproque de l'équivalence : $(p = q) \equiv (p.q) \vee (\bar{p}, \bar{q})$ ³.

On pourrait croire que l'analyse traditionnelle n'a rien à voir avec les développements logiques auxquels aboutit la méthode relationnelle. Or, il n'en est rien : l'analyse traditionnelle distinguerait dans cette phrase : une proposition principale : « je l'achète » et une proposition subordonnée conjonctive, complément de condition de la proposition principale.

Que signifie donc le terme « subordonnée » ? Que la proposition ainsi nommée dépend d'une autre proposition. C'est dire qu'elle ne saurait être employée seule. Bref, elle est... « sélectionnée ». Le terme « subordonnée » rappelle donc les systèmes de correspondances du

¹ Le chapitre contenant cette analyse n'a pas été inclus dans *Les fonctions grammaticales*.

² De la logique bivalente à deux propositions.

³ J. PIAGET, *Traité de logique*, chap. v, p. 235.

niveau des signaux. « *Subordination* », « *sélection* », « *association et dissociation* » sont des termes exprimant un rapport analogue.

Le terme « complément de condition », fonction de la proposition subordonnée, rappelle la combinatoire du niveau des opérations relationnelles :

« Il n'y a p (le chien de la boulangère est un bel animal) que s'il y a q (je l'achète) et réciproquement « ou ».

« S'il n'y a pas p , il n'y a pas q et réciproquement », ce qui se traduit en logique symbolique des propositions par l'expression formelle de l'équivalence (cf. ci-dessus). En faisant varier les combinaisons entre les propositions au moyen des conjonctions convenables, on pourrait établir les 16 combinaisons de la logique binaire à deux propositions ¹.

L'analyse traditionnelle aurait ainsi de nombreux points de contact avec l'analyse relationnelle et ses ébauches de formulation logistique. La première serait simplement insuffisamment élaborée mais resterait conforme, selon nous, à ce que doit être l'analyse grammaticale. En particulier, l'analyse traditionnelle hésite toujours entre ce qu'elle appelle *la forme* et ce qu'elle appelle *le sens*, la forme qui concernerait les rapports entre éléments linguistiques pourvus d'une dénomination spécifique (catégorie) et le sens qui concernerait les rapports entre les représentations évoquées par les éléments et les ensembles d'éléments.

La triple distinction des indices linguistiques (signaux, signes, signifiants) ainsi que l'élément de représentation immédiate, peuvent servir à éclairer cette opposition : au-dessous de l'élément de représentation immédiate, *la forme prime le sens*, au-dessus, *le sens prime la forme*. Plus le discours approche de la réalisation de sa fonction, communiquer une situation, et plus il dépend de cette dernière, c'est-à-dire du sens. Et inversement. C'est sans doute pourquoi la linguistique moderne a d'abord cherché la rigueur formelle au niveau des phonèmes et des morphèmes, c'est-à-dire au niveau des signaux et des signes. Au niveau des signifiants, c'est-à-dire au niveau des éléments de représentation immédiate, les systèmes qui régissaient les niveaux inférieurs ne suffisent plus à maintenir la rigueur formelle : il faut tenir compte des situations évoquées. C'est pourquoi, selon nous, toute analyse du discours doit commencer par isoler des signifiants en accord avec l'organisation des signifiés.

* * *

¹ J. PIAGET, *Traité de logique*, chap. v, p. 219.

Avant de passer aux dernières considérations pédagogiques, il faut rappeler encore une fois que les opérations mentales exigées par ces analyses ne sont pas isomorphes aux types des rapports soutenus. L'effort de décentration nécessaire pour établir les simples correspondances du niveau des signes et des signaux sont de niveau propositionnel (au sens logique). C'est pourquoi l'analyse d'une séquence simple, relevant des correspondances du niveau de la logique des relations ou de la logique des classes de par ses signifiés, suppose des opérations du niveau de la logique propositionnelle. C'est ce qui a été montré ci-dessus au chapitre IV.

Ce décalage entre les structures des arrangements des éléments linguistiques et les structures des opérations mentales nécessaires à leur analyse provient de ce que l'« *utilisation* » (émission, réception) des trois niveaux d'indices (signaux, signes, signifiants) se fait sans avoir recours explicitement aux référentiels ¹ successifs. Toute situation de communication s'organise en s'appuyant sur de simples correspondances dues à l'habitude et aux circonstances, et ne pose pas explicitement le problème de l'organisation de ses totalités. Il n'en est pas de même quand on réfléchit à cette organisation. Pour en donner une description exhaustive et à fortiori pour en fournir une explication, il est nécessaire que soient fixés les référentiels. C'est à l'intérieur de ces référentiels que se combinent les différents éléments et les différentes relations linguistiques. De tels systèmes demandent à être hautement formalisés et nécessitent des opérations mentales d'un niveau très élevé.

C'est dire que toute tentative pour « expliquer » la grammaire aux enfants de moins de 12 ans ne peut s'appuyer que sur des opérations mentales d'un niveau inférieur aux opérations formelles. Des systèmes partiels de correspondances peuvent et doivent être montés, mais ils ne doivent l'être que sur le plan pratique, avec un appareil conceptuel et déductif minimum, sous peine de « geler » le développement futur

¹ Encore que souvent traitée par préterition, la notion de référentiel est une des plus usuelles qui soient : quand un zoologiste s'occupe des mammifères, son référentiel est l'ensemble des vertébrés ; lorsque dans une commune, on pointe le J3, le référentiel est l'ensemble des cartes d'alimentation des habitants, etc... » (*Les étapes de la logique*, par M. BOLL et J. REINHART, collection « Que sais-je » n° 225, 1948, P.U.F.).

Ici, et sommairement délimité, le référentiel des signaux serait les sons, les lettres et certaines syllabes ; le référentiel des signes, les mots-outils, les éléments de représentation médiate et les catégories grammaticales ; le référentiel des signifiants serait le référentiel des signifiés, c'est-à-dire *tout* ce qui est susceptible d'être communiqué.

d'une saine compréhension des systèmes linguistiques¹. Et le danger est d'autant plus grand que l'enfant est plus intelligent ; quel que soit le degré de son intelligence, il ne saurait échapper à l'ordre des stades du développement, compte tenu de toutes les oscillations possibles. S'il est doué, les possibilités mentales correspondant à son stade de développement seront vives et riches et l'on sera tenté de les mettre en valeur : or, exercer et développer sans réserve des fonctions d'un niveau inférieur, c'est risquer de retarder l'apparition et le développement du niveau supérieur, sinon affaiblir son rendement futur. C'est pourquoi, avant 12 ans environ, l'analyse grammaticale du discours doit être la plus simple possible.

L'enfant se contentera de s'exercer au maniement « pratique » de la langue, comme il s'exerce au maniement pratique des nombres. Mais l'organisation interne de la langue, la conceptualisation des espèces de mots, de leurs combinaisons et de leurs rapports, doivent être écartés le plus possible des travaux demandés à l'enfant. De même qu'il ne saurait être question d'enseigner la théorie arithmétique, il ne saurait être question d'enseigner la théorie grammaticale avant l'âge des opérations formelles. Bref, dans les classes primaires, tout l'enseignement grammatical doit tendre à préserver l'avenir et ne doit viser qu'à obtenir la correction orale et écrite du discours. Puisque l'enfant de moins de douze ans est encore incapable d'élaborer des systèmes déductifs susceptibles de le guider dans son approche réflexive de la langue, il est donc préférable de limiter l'analyse du discours à une division rappelant le découpage du réel. Cette division facilitera la lecture et la diction ; elle permettra aussi des remarques sur la position des « groupes fonctionnels » (éléments de représentation immédiate) orientant ainsi les premières ébauches de rédaction vers une plus grande souplesse de forme.

¹ Nous répétons volontiers que nous n'avons compris quelque chose à la grammaire qu'après ... 26 ans, âge où nous avons pu commencer des études grammaticales sérieuses. Et nous avons eu l'impression d'une véritable « débâcle » de toutes nos connaissances scolaires antérieures !

CONCLUSION

Ainsi s'achève cette première contribution à une psychopédagogie de l'analyse grammaticale. Née des observations d'un enseignant désolé par le caractère artificiel et illusoire de l'enseignement grammatical traditionnel, elle repose à la fois sur des résultats expérimentaux et sur une construction déductive inspirée par la logique symbolique et par la linguistique moderne. De plus, ces recherches n'ont jamais cessé d'être prolongées par des essais pratiques. A aucun moment, le but pédagogique n'a été absent de nos préoccupations. Si certaines analyses semblent abstraites, si les procédures paraissent délicates, cela tient à la difficulté de l'entité analysée. Pourquoi l'analyse d'une phrase complexe ne demanderait-elle pas des qualités mentales comparables à celles exigées pour la résolution de tel ou tel système d'équations? L'analyse d'un complexe mathématique nécessite une suite d'opérations mentales *homogènes*, agissant au moyen d'une syntaxe rigoureuse et déterminée : axiomes, définitions, théorèmes. L'analyse d'un complexe linguistique nécessite une suite d'opérations mentales *hétérogènes*, du fait que l'objet à analyser est à deux faces : l'une orientée vers la syntaxe du réel, et l'autre vers la syntaxe de la langue. Malgré l'apport de la logique et du structuralisme, la syntaxe commune aux deux précédentes est encore loin d'atteindre le degré d'élaboration de l'algèbre mathématique.

L'analyse grammaticale, si l'on tient compte de tous les facteurs qui l'intéressent, est une discipline fort complexe et peu élaborée. Il faut donc la présenter aux enfants avec toute la prudence possible et, en particulier, l'adapter aux diverses époques de leur connaissance. Or, si l'on peut trouver nos analyses finales difficiles, on ne saurait dire que nos analyses initiales le soient (cf. ci-dessus p. 96 et suivantes). Si nous sommes parvenus à ébaucher une série d'analyses grammaticales

convenant aux âges de 8 à 15 ans, telle que les exercices du début soient considérés comme trop élémentaires et ceux de la fin comme trop complexes, nous pourrions espérer que cette contribution ne sera pas inutile, puisqu'il sera toujours plus aisé d'ajuster un éventail d'exercices débordant l'éventail des âges que d'appliquer à ce dernier une foule d'exercices hétérogènes dont les difficultés n'ont pas été échelonnées selon les normes du développement mental.

AUTEURS ET OUVRAGES CITÉS

AEPLY, HANS, *Didactique psychologique, application à la didactique de la psychologie de Jean Piaget*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris 1951.

BARDOUX, instituteur, *Grammaire française*, Thiers, 1796, Musée pédagogique n° 43. 874.

BEAUZEE, NICOLAS, *Grammaire générale et raisonnée des éléments nécessaires du langage pour servir de fondement à l'étude de toutes les langues*, J. Bardoux, Paris, 1767.

BESCHERELLE FRÈRES, *Réfutation complète de la grammaire de MM. Noël et Chapsal*, Paris 1838.

BOISSY, CLÉMENT DE, *L'enfant grammairien ou principes de grammaire de toutes les langues mis à la portée des enfants*, 1755, Musée pédagogique n° 40. 114.

M. BOLL et REINHART, *Les étapes de la logique*, P.U.F., « Que sais-je », n° 225.

F. BRUNOT, *La pensée et la langue*, Masson, Paris 1936.

BUFFIER, PÈRE, *Grammaire française sur un plan nouveau*, nouvelle édition, Paris 1763.

CONDILLAC (Œuvres de), *Cours d'étude pour l'instruction du Prince de Parme, la grammaire*, Imprimerie Ch. Houel, an vi, Paris 1798.

DAUZAT, ALBERT, « La mise en relief du mot », *Education nationale*, 15 mai 1942.

DE BOER, *Essai sur la syntaxe moderne de la phrase en français*, Champion, Paris 1923.

— *Syntaxe du français moderne*, Leiden 1947, 2^e édition 1954.

DELARUE-MARDRUS, LUCIE, *Poèmes mignons*, Gédalge, 1929.

DOTTRENS, *L'apprentissage de la lecture par la méthode globale*, Delachaux et Niestlé, 1947.

FERRE, ANDRÉ, « La progression grammaticale, le point de vue du psychologue », *La grammaire à l'école primaire*, publication du Centre national de documentation pédagogique, 1951.

FLEURY, CLAUDE DE, *Traité du choix et de la méthode des études*, Belin, 1784.

FREY, E., « Quelques remarques sur l'enseignement de la grammaire française dans les classes », *Les belles lettres*, Paris 1925.

GRÉGOIRE, A., « L'apprentissage de la parole pendant les deux premières années de l'enfance », *Journal de psychologie*, 1933.

HARRIS, ZELLIG S., *From morpheme to utterance Language*, 1946. Methods in Structural linguistics, the University of Chicago press, 1951.

HJELMSLEV, LOUIS, *Prolegomena to a theory of language*. Memoir 7, translated by Francis J. Whitfield, Wawerly Press inc. Baltimore 1953.

INHELDER, BÄRBEL et PIAGET, JEAN, *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*, P.U.F., Paris 1955.

KUKENHEIM, LOUIS, *Contribution à l'histoire de la grammaire italienne, espagnole et française à l'époque de la Renaissance*, 1932.

LEBETTRE et VERNAY, *Programme et instructions commentées*, 1955.

LE LAY, JEAN, « Rôle de la mémoire dans l'enseignement de la grammaire », *La grammaire à l'école primaire*, 1951.

MEILLET et COHEN, *Les langues du monde par un groupe de linguistes*, C.N.R.S., 1952.

NOËL et CHAPSAL, *Nouvelle grammaire française sur un plan très méthodique*, 1836.

PAGÈS, R., « Le langage, mode de communication », *Bulletin de psychologie* n° 9, VII.

PAGÈS, « Image du récepteur et de l'émetteur dans la communication », *Bulletin de psychologie* nos 7-8, spécial VIII.

PIAGET, JEAN et SZEMINSKA, *La genèse du nombre chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, 1941.

PIAGET, JEAN et INHELDER, BÄRBEL, *Le développement des quantités chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, 1941.

PIAGET, JEAN, *Les notions de mouvement et de vitesse chez l'enfant*, P.U.F., 1946.

— *Le développement de la notion de temps chez l'enfant*, P.U.F., 1946.

PIAGET, JEAN et INHELDER, BÄRBEL, *La représentation de l'espace chez l'enfant*, P.U.F., 1948.

PIAGET, JEAN, *La psychologie de l'intelligence*, Armand Colin, 1949.

— *Traité de logique*, P.U.F., 1949.

— *Essai sur les transformations des opérations logiques*, P.U.F., 1952.

PRÉVOT, G., « Analyse et style », *La grammaire à l'école primaire*, 1951.

REGULA, M., *Grundlegung und Grundproblem der Syntax*, Heidelberg 1951.

SAHLIN, GUNVOR, *César Chesneau du Marsais et son rôle dans l'évolution de la grammaire générale*, P.U.F., 1928.

SOHKINE, F. A., « Quelques questions touchant l'assimilation du régime grammatical par l'enfant à la lumière de la théorie de I. P. Pavlov », *Pédagogie soviétique* n° 7, 1951.

Textes organiques de l'enseignement primaire, S.U.D.E.L., 1947.

TOGBY, KNUD, *Structure immanente de la langue française*, Copenhague 1952.

— *Qu'est-ce qu'un mot?* (Travaux du cercle linguistique de Copenhague, tome V, 1949).

VALIN, R., *Petite introduction à la psychomécanique du langage*, Québec 1954.

VANIER, V. A., *Traité d'analyse logique et grammaticale*, Paris, Garnier 1827.

— *L'art d'enseigner à lire aux enfants et aux adultes*, Paris 1838.

— « De la grammaire élémentaire et des maîtres d'école de village », *Journal grammatical de la langue française*, 1830, tome 6.

- WAGNER, R. L., *Grammaire et philologie*, Les cours de Sorbonne, C.D.U., fascicule II.
- WITTWER, J., «Les étapes de l'enseignement grammatical», *Revue de l'école nouvelle française*, 1955, n° 39.
- *Les fonctions grammaticales chez l'enfant, sujet, objet, attribut*, Delachaux et Niestlé, 1959.

TABLE DES ABRÉVIATIONS ET DES SIGLES

I. Abréviations relatives aux situations de communication

SR = Système des signaux du réel donné.

$SR_1, SR_2 \dots SR_n$ = Systèmes des signaux des réels construits.

SL = Système des signaux de la langue.

SLp = Système des signaux de la langue orale.

SLg = Système des signaux de la langue écrite.

T_1 = Transfert des signaux de SR aux signaux de SL .

T_2 = Transfert des signaux de SL aux signaux de SR .

II. Abréviations relatives aux propositions (séquences)

SUJET-VERBE-OBJET

$A_a = E$ = effecteur ; M = modifiant ; $B_m = A$ = affecté.

e = effecteur particulier ; m = modifiant particulier ;

a = affecté particulier.

III. Abréviations relatives aux procédures 1 et 2 de l'analyse relationnelle

1. Ensembles de représentation = ER

A. immédiate : ER (I) (de niveau I) ; ER (II) (de niveau II)

B. médiate : ER (1) (de niveau 1) ; ER (2) (de niveau 2) etc.

2. Ensembles de représentation « articulés » et « articulatoires »
 - a) « articulés » immédiats : S (I), S (II) etc...
 - b) « articulés » médiats : s (1), s (2) etc...
 - c) « articulatoires » immédiats : R (I), R (II) etc...
 - d) « articulatoires » médiats : r (1), r (2) etc...

IV. Abréviations relatives à la procédure 3 de l'analyse relationnelle

- O = opératoire ; R = relationnel ; C = significatif.
 T = temporel ; M = modal.
 E = caractérise la valeur extrinsèque d'un élément de représentation.
 I = caractérise la valeur intrinsèque d'un élément de représentation.
 e = élément explicite.
 i = élément implicite.

V. Sigles des différents types d'éléments de représentation

1. Ensembles « articulés »

- SE (I, II...) = élément articulé de représentation immédiate extrinsèque.
 sE (1, 2...) = élément articulé de représentation médiate extrinsèque.
 SI (I, II...) = élément articulé de représentation immédiate intrinsèque.
 sI (1, 2...) = élément articulé de représentation médiate intrinsèque.

2. Ensembles articulatoires

- $OREe$ = élément articulatoire de représentation immédiate, opératoire, extrinsèque, explicite.
 $OREi$ = élém. art. de repr. imméd. opér. extrinsèque, implicite
 $ORie$ = » » » » » » intrinsèque, explicite
 $ORii$ = » » » » » » intrinsèque, implicite
 REe = » » » » » » immédiate, extrinsèque, explicite
 REi = » » » » » » extrinsèque, implicite

<i>Rle</i>	=	élément art. de repr. immédiate, intrinsèque, explicite
<i>Rli</i>	=	» » » » » intrinsèque, implicite
<i>rEe</i>	=	élément art. de repr. médiate, extrinsèque, explicite
<i>rEi</i>	=	» » » » » extrinsèque, implicite
<i>rIe</i>	=	» » » » » intrinsèque, explicite
<i>rIi</i>	=	» » » » » intrinsèque, implicite

TABLE DES MATIÈRES

<i>Introduction</i>	5
Chapitre Premier. <i>Analyse grammaticale et situations de communication</i>	17
Détermination et fonction, 17. — Situations et transferts, 20. — Rapports entre explication française et réception, entre composition française et émission, 24.	
Chapitre II. <i>L'Analyse grammaticale inadaptée</i>	27
1. L'attitude réaliste vis-à-vis des faits linguistiques	27
2. L'attitude empiriste vis-à-vis du sujet analysant	33
Aperçu historique, 33. — Un précurseur : Vanier, 35. — Points de vue officiels, 37.	
3. Echec de l'analyse grammaticale selon la didactique tradi- tionnelle	41
Les erreurs sur les rapports des termes, 42. — Les erreurs sur la dénomination du rapport, 44. — Les erreurs de dénomina- tion des termes, 45.	
Chapitre III. <i>Analyse grammaticale et opérations mentales</i> . . .	48
Aperçu sur les opérations concrètes et sur le passage de ces opérations aux opérations formelles, 49.	
1. Le transvasement des perles	50
2. La flexibilité et les opérations intervenant dans la dissociation des facteurs	51
3. Opérations mentales et analyse grammaticale.	55

Chapitre IV. <i>Analyse grammaticale et théorie relationnelle</i> . .	66
1. Eléments d'une nouvelle analyse grammaticale	67
Capacité relationnelle, 68. — Ensembles de représentation immédiate, 72. — Ensembles de représentation médiate, 73. — Les aspects de l'analyse grammaticale, 75.	
2. Les procédures	75
La procédure 1, 76. — La procédure 2, 76. — La procédure 3, 77. — Les analyses, 82, 87, 89.	
3. Progression de l'analyse grammaticale de 7 à 12 ans . . .	93
Entre 7 et 10 ans, 95. — Entre 10 et 12 ans, 99. — Après 12 ans, 102.	
Chapitre V. <i>Analyse traditionnelle, analyse relationnelle et adap- tation pédagogique</i>	105
Les niveaux de division dans les deux analyses, 105. — Zone de l'élément de représentation, 107. — Niveaux fonctionnels et niveaux logiques des signaux, signes et signifiants, 109. — Conséquences pédagogiques, 113.	
<i>Conclusion</i>	115
<i>Auteurs et ouvrages cités.</i>	117
<i>Table des abréviations et des sigles</i>	121

Achevé d'imprimer le 30 octobre 1964
sur les presses de l'imprimerie
Delachaux et Niestlé s. a., Neuchâtel (Suisse)

